Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570029
Centre d'intérêt: 260

Programme de mise à jour en adaptation scolaire, pour les enseignant(e)s. Module 3, Les difficultés mineures d'apprentissage en français au primaire / [pour le Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de la formation du personnel scolaire]. -- Québec : La Direction, 1983.
3 v. ; 28 cm. -- (Perfectionnement / Direction générale du développement pédagogique)

Code: 16-8633-01 à 16-8633-03. Bibliogr.: v. 1, p. 81-82.
Dépouillement: v. 1. Cahier de l'animateur ou de l'animatrice -- v. 2. Cahier du participant ou de la participante -- v. 3. Guide d'animation.

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Français (Langue) *Lecture *Ecriture *Enseignement correctif *Enseignement par objectifs *Evaluation formative *Primaire (Niveau)

Ce module a été élaboré dans le cadre d'un programme de perfectionnement en adaptation scolaire destiné aux enseignants du secteur régulier des niveaux primaire et secondaire. Ses trois cahiers présentent l'information et le cadre structurel nécessaires à la réalisation d'une journée d'information pédagogique. Une première partie du module décrit brièvement les causes explicatives des difficultés en français au primaire ainsi que leur effet sur les élèves concernés. Il vise par la suite à faire acquérir à l'enseignant un savoir-faire dans l'évaluation comme dans les interventions correctives propres à améliorer la situation de l'élève à l'intérieur de la classe régulière. L'approche pédagogique retenue repose sur l'emploi de l'enseignement par objectifs, de l'évaluation formative et de l'enseignement correctif.

Type de document: d

EDUQ 8570029 A

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8633 – 01

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

CAHIER DE L'ANIMATEUR OU DE L'ANIMATRICE

Service de la formation du personnel scolaire

Janvier 1983

EDUQ 8570029 A

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

CAHIER DE L'ANIMATEUR OU DE L'ANIMATRICE

AVERTISSEMENT

CE TEXTE N'EST PAS UN GUIDE PÉDAGOGIQUE,
NI UN DOCUMENT D'ORIENTATION,
NI UN PROGRAMME D'ÉTUDES.

INTRODUCTION

Selon les statistiques les plus récentes du ministère de l'Éducation, près de 65 578 enfants au Québec sont en difficulté d'apprentissage. Parmi ces enfants, la majorité, c'est-à-dire 39 344, sont classés en difficulté mineure. La plupart de ces écoliers manifestent des difficultés principalement au niveau des moyens de communication (habiletés à lire, à écrire, à parler), donc en "français".

Ce module intitulé: "Difficultés mineures d'apprentissage en français au primaire" inscrit dans la série de dix (10) modules du plan de mise à jour, se veut une prise de conscience permettant à l'enseignant (e), principal (e) intervenant (e) auprès de l'enfant, d'envisager différemment le phénomène des difficultés mineures en français. Ce module présente brièvement les "causes explicatives" de ces difficultés ainsi que leur effet sur les individus concernés et vise à faire acquérir à l'enseignant (e) un savoir-faire dans l'évaluation comme dans les interventions correctives propres à améliorer la situation de l'enfant en difficulté à l'intérieur de la classe régulière.

L'analyse du processus d'apprentissage impliquant des difficultés mineures d'apprentissage se fera en prenant en considération les mesures de prévention préconisées dans le module 2 (Prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage) ainsi qu'en utilisant une approche pédagogique présentant certaines caractéristiques précises, à savoir l'enseignement par objectifs, l'évaluation formative et l'enseignement correctif.

TABLE DES MATIÈRES

		Pages
INTRODUCTION		1
TABLE DES MATIÈRES		3
I	DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS	5
	1.1 Manifestations	7
	1.2 Causes explicatives	8
	1.3 Conséquences	13
II.	PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE	17
	2.1 La considération des réaction affectives devant une tâche	19
	2.2 Une approche pédagogique individualisée dans un cadre collectif	20
III.	OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	25
	3.1 Nouvelle vision des difficultés d'apprentissage en français	27
	3.2 Habileté à lire et à écrire	28

		Pages
IV.	L'HABILETÉ À LIRE	29
4.1	Principes de base pour développer l'habileté à lire	31
4.2	L'évaluation de l'habileté à lire	33
4.3	Enseignement correctif en lecture	44
4.3.1	Problèmes de discrimination	44
4.3.2	Problèmes d'inversion	46
4.3.3	Problèmes de lenteur de lecture	46
4.4	Suggestions pour stimuler le goût de lire	50
V.	L'HABILETÉ À ÉCRIRE	55
5.1	Principes de base pour développer l'habileté à écrire	57
5.2	L'évaluation de l'habileté à écrire	60
5.3	Enseignement correctif en écriture	69
5.3.1	Manque d'idées	69
5.3.2	Textes courts	70
5.3.3	Peur de commettre des erreurs orthographiques	70
	CONCLUSION	73
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79
	ANNEXE I	

I. DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS

I.1. MANIFESTATIONS

On se fait une représentation type de l'élève en "difficulté". Quand il faut le définir, la description ressemble à ce qui suit:

> "Il (elle) présente de gros retards, est dépassé(e) par la matière, n'est pas de son niveau, ne peut pas suivre le programme, est complètement à part".

Si l'on considère plus particulièrement le "français", on déclare que les difficultés sont au niveau de la reconnaissance des indices graphiques, de la compréhension, de l'orthographe, de la participation aux tâches scolaires. La lecture à moitié fait, les textes produits lors des situations de communication sont mal formulés, etc.

Or, le fait d'avoir identifié comme d'avoir nommé plusieurs types de difficultés n'apporte pas de solutions au problème.

Tant et aussi longtemps que les "difficultés d'apprentissage" seront envisagées comme des entités séparées par leur nature du processus d'apprentissage, leur règlement demeurera un phénomène aussi "séparé".

C'est pourquoi il ne sera pas donné ici de description élaborée des diverses manifestations auxquelles les spécialistes ont attribué des noms (dyslexie, dysorthographie, etc.). Ces manifestations sont pour la plupart relatives à des exigences arbitraires préétablies qui se soucient peu du cheminement personnel global de chaque enfant dans l'ensemble de ses apprentissages.

1.2 CAUSES EXPLICATIVES

Mise en garde et regard critique sur les causes invoquées

Différents spécialistes se sont penchés sur cette continuelle augmentation des difficultés scolaires (65 578 enfants en difficulté par rapport à 3 000 en 1964, ceci malgré une diminution d'environ 10% de la clientèle scolaire) en dépit de tous les investissements phénoménaux du système d'éducation.

Certaines causes sont souvent citées. Le fait de les nommer ne veut pas dire que nous croyons qu'elles soient réellement des facteurs explicatifs. En particulier, les causes psychologiques et socio-culturelles sont souvent remises en question dans beaucoup de cas et rejetées comme non explicatives. De même, les causes purement scolaires sont souvent mises en veilleuse: que l'école, ses structures, ses programmes engendrent des difficultés pour beaucoup d'enfants, est une réalité qui commence à peine à être étudiée. Notre revue des causes explicatives des difficultés se veut donc surtout critique.

FACTEURS PHYSIQUES

Certains prétendent que les difficultés d'apprentissage proviennent de déficiences visuelles, auditives ou motrices. Ces déficiences perturberaient l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Les déficiences visuelles seraient à l'origine d'une perception visuelle faussée causant une lecture déficiente, des troubles d'orthographe, etc.

Les déficiences auditives causeraient des troubles de langage dus à une mauvaise audition. L'enfant entendant mal des sons, a de la difficulté à bien les reproduire et est porté à moins parler parce qu'il a peur de se tromper ou parce que cela lui demande plus d'énergie.

Les déficiences motrices auraient comme effet d'empêcher l'enfant de bien se situer dans l'espace. Toutes ces déficiences seraient donc responsables d'une lecture inadéquate, de problèmes d'orthographe, de retards en langage, d'inattention, de retards perceptivo-moteurs.

Ces fameux retards phycho-moteurs ou perceptivo-moteurs, ont été souvent invoqués pour expliquer l'incapacité chez plusieurs enfants de réussir leurs apprentissages académiques. Ils ont donné lieu à la mise en marche d'une quantité phénoménale "d'exercices de préalables".

Il y a à peine quelques années, la plupart des programmes de français comprenaient automatiquement des exercices préparatoires à la lecture, d'ordre perceptivo-moteur. À ces exercices correspondaient des tests d'évaluation de ces habiletés.

Il n'y a pas si longtemps, et peut-être même encore maintenant, pour une difficulté de lecture, la pédagogie intervenait par des exercices de latéralisation, de rythme, de discrimination visuelle sans lien direct avec la lecture. Les classes appelées de maturation ou d'attente sont des produits de cette façon d'expliquer et de solutionner les difficultés scolaires. Or, après plusieurs années de recherche, on constate que tous ces exercices de préalables n'auraient pas de lien direct avec l'apprentissage scolaire. Les activités directement reliées à l'objet de l'apprentissage

sont beaucoup plus efficaces. EX: apprendre à tracer dès le départ les lettres, les mots connus, etc. (1)

FACTEURS PSYCHOLOGIQUES

On attribue parfois les difficultés d'apprentissage en français à des problèmes émotifs. On incrimine aussi souvent des facteurs psychologiques chez l'enfant comme causes de difficultés. Ces facteurs pourraient être:

- attention déficiente, instabilité, hyperactivité;
- retard dans le développement intellectuel;
- motivation défaillante, aspiration et désir de réussir peu élevé, etc;
- blocage socio-affectif, retrait social, agressivité.

Voilà des causes phychologiques souvent invoquées mais qui sont remises en question.

FACTEURS SOCIO-CULTURELS

Plusieurs études récentes confirment que l'inégalité des chances en éducation est un phénomène vécu plus particulièrement dans certains milieux de notre société, en l'occurrence les milieux défavorisés. Cette inégalité des chances serait la cause de plusieurs difficultés scolaires rencontrées par les enfants de milieux populaires.

---

1. Ce paragraphe est inspiré de: Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires, 1979-80-1057G (Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire).

L'école est le milieu de transmission des valeurs d'une certaine classe de la société. Elle véhicule la culture de cette classe. Elle accorde aussi à certaines valeurs une importance qui demeure relative.

Ainsi le langage (vocabulaire différent), les habitudes de vie (contrôle des parents, habitudes de lecture des parents), les attitudes face à l'école (importance relative de l'école) sont autant d'éléments qui, s'ils ne correspondent pas aux exigences de l'école, peuvent devenir ce qu'on a convenu d'appeler des "handicapés socio-culturels".(1)

FACTEURS FAMILIAUX

Les dernières vingt (20) années ont été les témoins de profondes transformations au niveau de la famille. On s'est beaucoup servi de situations familiales "différentes" (famille monoparentale, femmes au travail, parents divorcés) pour expliquer certains problèmes rencontrés par les enfants à l'école.

L'école a même contribué à la marginalisation de certains enfants. Quand, par exemple, l'enseignant (e) demande: "Ce soir, tu interrogeras ton père," ou "Qu'est-ce que ta mère t'a préparé ce midi?" ou encore: "Est-ce que tes parents viennent chercher ton bulletin", l'enfant se sent jugé, comme sa famille d'ailleurs. On se surprend même du retrait de l'enfant pour ensuite essayer de lui trouver des problèmes émotifs dûs à la situation ... C'est une solution facile, puisque la plupart des recherches récentes sur la famille s'entendent pour dire que, même si

1. Lévesque Mireille, Égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1979

certaines difficultés se présentent (organisation familiale différente, ennui de l'un des parents, baisse économique), elles se transforment vite en facteurs de maturation et de cohésion personnelle provoqués par la situation elle-même dans un laps de temps relativement court.

FACTEURS SCOLAIRES

Des recherches récentes (1) démontrent que les structures mêmes de l'école et les valeurs qu'elle véhicule sont des causes de difficultés d'apprentissage. La façon employée par l'école pour transmettre des connaissances, pour demander de l'information, pour évaluer les acquisitions est certainement à l'origine de nombreuses difficultés éprouvées par l'élève (manuels trop compliqués, manque de souplesse dans les horaires, promotion automatique sans enseignement correctif, uniformisation des exigences, apprentissages non significatifs pour les élèves, etc.).

La réalité est complexe. Le mode d'adaptation ainsi que la compétence scolaire, satisfaisants ou pas, sont le fruit de tout un réseau de causes qui peuvent être complémentaires.

Certaines causes, auxquelles s'ajoutent les exigences scolaires, peuvent avoir un impact important sur le développement d'un enfant (milieux défavorisés, maladie grave dans les premières années de la fréquentation scolaire, dynamique familiale perturbée, etc.). Cependant pour

---

1. Voir, entre autres, Gaudreau Jean. De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Édition Québec/Amérique, 1980.

l'enseignant (e) principal (e) intervenant (e) auprès de l'enfant, les facteurs principaux à identifier sont ceux qui permettent à l'enfant de réaliser des apprentissages appropriés dans les meilleures conditions pédagogiques possibles.

I.3 CONSÉQUENCES

Les conséquences de ces difficultés d'apprentissage en français sont évidentes en soi. Concrètement, elles s'actualisent par les retards pédagogiques que l'on connaît, le placement des enfants "en difficulté" dans les classes de récupération, d'attente, le dénombrement flottant; bref, le phénomène de la marginalisation. Une fois rendu au secondaire, on propose à l'élève la voie allégée, la voie pratique, le professionnel court...

Effet sur l'élève

Pour l'élève concerné, à mesure que les années passent, la perception qu'il a de ses capacités est de plus en plus négative. Il devient agressif, avec raison, face à la matière qui en particulier lui apporte des problèmes, face à l'école qui lui impose cet échec, face à tous les moyens d'expression utilisés par cette matière: lecture, rédaction de textes.

Effet sur sa famille

Souvent pour la famille de l'élève, si elle est de milieu socialement élevé, c'est la honte. Si elle est de niveau plus modeste ce n'est que la continuité de ce qui a toujours existé pour elle (attitude de fatalisme et de défaitisme vis-à-vis l'école: "Je n'ai jamais réussi à l'école

mon gars est pareil..."). Indépendamment du niveau social des parents, ceux-ci peuvent s'impliquer dans l'apprentissage du français de leur enfant, si on leur accorde le support nécessaire.

Effets sur l'école

Le nombre croissant d'élèves en difficulté d'apprentissage a provoqué la création de tout un système parallèle d'enseignement: les effets négatifs de cette façon de scolariser les enfants en difficulté ne sont plus à démontrer (1). La récente politique d'adaptation scolaire émise par le M.E.Q. veut justement diminuer ces effets négatifs.

Effets sur l'enseignant (e)

Le fait d'avoir toujours eu recours à des spécialistes pour les difficultés d'apprentissage a amené les enseignants (es) du régulier à penser qu'ils (elles) n'étaient pas assez armés (es) pour régler ces problèmes ou que ces derniers étaient des entités séparées de l'ensemble des apprentissages. Certains (es) enseignants (es) sont même devenus sceptiques quant à leur qualité d'intervenant (e).

Or, le recours aux spécialistes "en dehors" de la classe régulière n'a pas donné les résultats escomptés. Les difficultés continuent d'exister et l'enseignant (e) se sent toujours aussi démuni (e) pour y faire face. La marginalisation des élèves a par ailleurs souvent des effets désatreux à long terme.

---

1. Voir Gouvernement du Québec. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), 1976.

CETTE SITUATION ENTRAÎNE DONC UNE RECENTRALISATION SUR LA CLASSE COMME LIEU DE RÉSOLUTION DE CES PROBLÈMES MINEURS AVEC L'ENSEIGNANT (E) COMME PRINCIPAL (E) INTERVENANT (E) CAPABLE DE LES PRÉVENIR, DE LES DÉCELER ET DE LES RÉGLER.

II. PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

Dans un module précédent intitulé "Prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage", la nécessité d'adopter non seulement une attitude mais des moyens concrets de prévention a été explicitée. Parmi les mesures de prévention préconisées, on retrouve la considération des réactions affectives devant une tâche scolaire et une approche pédagogique individualisée dans un cadre collectif.

L'idée principale à la base de ces mesures préventives est que la très grande majorité des élèves peut apprendre de façon tout à fait satisfaisante à peu près tout ce qui est véhiculé dans la classe régulière à condition d'être placée dans des situations appropriées pour chacun.

2.1 LA CONSIDÉRATION DES RÉACTIONS AFFECTIVES DEVANT UNE TÂCHE

Chaque enfant entreprend une nouvelle tâche scolaire à partir de ses expériences antérieures. Celles-ci en sont de succès ou d'insuccès, de plaisir, d'angoisse, etc. L'ensemble de ces réactions affectives modèle la perception que se bâtit l'élève face à une matière en particulier, face à l'école et face à lui-même.

Perception de l'élève face à une matière: personne ne naît avec une opinion toute faite sur les sciences, la mathématique ou la lecture. Chacun l'acquiert, durant sa scolarisation, à travers des expériences positives ou négatives. Il faut donc être sensible aux manifestations négatives face à un sujet particulier. Elles sont signe de difficultés et nécessitent une organisation plus stimulante ou appropriée pour l'élève.

Perception de l'élève face à l'école: l'échec répété amène des blocages, des réticences qui retardent et découragent plusieurs élèves pour finalement leur faire "détester" l'école. Pour aimer l'école, l'élève doit y vivre des réussites dans les différentes tâches scolaires. Il doit aussi y trouver une valeur signifiante pour lui.

Perception de l'élève face à lui-même: la perception qu'un élève a de ses propres capacités va amener cet élève à consacrer plus ou moins d'efforts et de motivation à faire de nouveaux apprentissages et à supporter les difficultés passagères. De même cette opinion devient de plus en plus positive ou négative, dépendamment de l'accumulation de succès ou d'échecs.

L'enseignant (e) et l'école en général doivent faire en sorte que les perceptions de l'élève soient le plus positives possible. Pour atteindre ce but, il importe de valoriser l'élève en lui proposant des activités signifiantes qu'il est susceptible de réussir et en mettant en lumière ses progrès.

2.2 UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUALISÉE DANS UN CADRE COLLECTIF

Plusieurs enfants présentent des difficultés d'apprentissage parce que souvent les approches pédagogiques ne tiennent pas compte du fait que chaque individu est unique. Pour prévenir des problèmes d'apprentissage, il importe donc de tenir compte des différences individuelles.

Ces différences peuvent être:

- Les rythmes d'apprentissage: on a souvent pris pour acquis que les habiletés face à une matière ou dans un domaine étaient innées peu importe la préparation ou la pratique. Depuis un certain temps cependant, un nombre grandissant de pédagogues dont B.J. Bloom prétendent que cette conception des habiletés est erronée et que la réussite serait plutôt dépendante de l'équilibre entre le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche et le temps vraiment consacré à cette tâche.

- Les styles d'apprentissage: chaque enfant a un style personnel d'apprentissage. Certains préfèrent une démarche concrète, d'autres profitent mieux d'explications plus abstraites. Ces styles doivent être respectés même si parfois ils ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant (e).

- Les niveaux de développement: chaque enfant se développe mentalement de façon différente et à un rythme différent. Cependant, certaines étapes doivent être traversées pour arriver à pleine maturité. Dans une classe, il est normal de trouver des enfants ayant atteint des niveaux de développement différents.

- Préparation à la vie scolaire: chaque enfant a des expériences sociales, familiales et affectives différentes. Ces expériences font que celui-ci est plus ou moins préparé à répondre aux exigences de l'école. Celle-ci doit tenir compte de l'état de préparation de chacun.

- Les traits de personnalité et la motivation: dépendamment du besoin de réussite scolaire, du goût du succès, de la motivation à apprendre, la réalisation des tâches scolaires sera plus ou moins adéquate.

- Handicaps: certaines formes de handicaps peuvent avoir une influence plus ou moins marquée sur le rendement scolaire. Par contre, il ne faut pas sous-estimer les capacités d'apprentissage de tels élèves en surestimant la gravité de leur handicap.

Pour prévenir, il devient donc essentiel de s'adapter à chacun. Ceci peut se faire en utilisant une approche plus individualisée même si le cadre demeure collectif.

Cette approche possède les caractéristiques suivantes:

- les apprentissages envisagés sont clairement identifiés et un plan général est établi pour la classe;
- des modifications peuvent être apportées en tout temps;
- les objectifs d'apprentissage sont connus des enfants;
- l'évaluation initiale est suggérée (évaluation diagnostique);
- des moments d'évaluation réguliers et nombreux sont prévus;
- des activités correctives selon les besoins sont mises sur pied;
- la formation de sous-groupes est privilégiée.

Une approche individualisée dans un cadre collectif repose donc sur trois (3) fondements:

1° L'enseignement par objectifs: cette façon de procéder offre une grande latitude. En effet une fois les objectifs identifiés, les moyens utilisés comme le temps pris pour les atteindre peuvent être différents selon les intérêts ou le rythme des élèves.

L'enseignement par objectifs a plusieurs avantages, il permet:

- à l'enfant de se mesurer à l'atteinte d'un objectif plutôt qu'à ses compagnons et d'être informé de ses progrès;

- à l'enseignant (e) de suivre de plus près les apprentissages de chacun et d'intervenir plus rapidement en se servant d'une évaluation formative;

- d'organiser des groupes de travail par objectifs à atteindre, ce qui permet une variété dans les contacts et les expériences de travail;

- de s'adapter au rythme d'un élève ou d'un groupe d'élèves;

- de varier les approches selon les besoins et les intérêts des élèves;

- de fixer un minimum d'objectifs à atteindre pour tous, ce qui n'empêche en rien les activités dites "d'enrichissement" pour d'autres.

2^{0} L'évaluation des apprentissages: on doit se rappeler que l'évaluation a pour but principal de prendre une décision face à une action future. Toute cueillette d'informations doit cependant viser à soutenir l'enfant dans la poursuite de ses études plutôt qu'à simplement constater son échec ou sa réussite. C'est pourquoi l'évaluation formative doit faire partie du quotidien de l'enseignant (e) et de l'élève.

3^{0} L'enseignement correctif continu: celui-ci est la suite logique d'une évaluation formative et lui donne son sens. Il permet à l'élève de surmonter ses difficultés.

Le respect des mesures de prévention décrites dans ce chapitre permet d'envisager autrement les difficultés d'apprentissage et les moyens de les solutionner.

III. OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

3.1 NOUVELLE VISION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS

Dans le nouveau programme de français pour le primaire, l'objectif général de la classe de français est de "développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur".

Des objectifs spécifiques et terminaux sont déterminés pour chacune des années en cours, même si on insiste pour dire que le caractère du programme est continu et progressif d'une année d'étude à l'autre.

Cette conception du programme veut essentiellement favoriser le processus d'apprentissage qui, chez les élèves, est continu, progressif et différent pour chacun. Or, un processus d'apprentissage n'exclut en aucune façon ce que nous avons pris l'habitude d'appeler "des difficultés d'apprentissage". Ces dernières sont inhérentes à ce processus même. Elles en sont une partie intégrante. Il faut le répéter, les difficultés d'apprentissage ne sont pas des "entités" séparées par leur nature du processus d'apprentissage. Elles ne sont:

- qu'un <u>signal</u> permettant aux deux (2) individus impliqués (élève - enseignant (e)) de se réajuster et d'utiliser des moyens différents;

- qu'un <u>indice</u> pour l'organisation d'occasions supplémentaires ou différentes d'apprentissage;

- qu'un <u>signe</u> de la nécessité de susciter des réactions affectives positives devant la tâche scolaire en la rendant significative.

3.2 HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE

Avant de s'attarder sur différentes difficultés rencontrées au cours des apprentissages de l'écolier, il importe de définir l'objectif général de la classe de français. En français écrit, il s'agit de développer les habiletés de l'élève à lire et à écrire.

Lire est l'habileté qui consiste à trouver dans un texte les informations répondant à une intention de lecture donnée (exemple: se renseigner sur la fabrication du sirop d'érable, fabriquer un mobile, s'amuser à résoudre des devinettes) ou à s'apercevoir que tel texte ne répond pas à son intention. Prenons l'exemple suivant: des écoliers lisent dans le but de se renseigner sur la nourriture à donner aux chats. S'ils lisent un texte consacré aux soins à accorder à ces animaux, ils devront y repérer toutes les informations relatives à l'alimentation. Par contre, s'ils lisent "le chat botté", ils devront s'apercevoir que ce texte ne leur apprend rien au sujet de l'alimentation des chats.

Quant à l'habileté à écrire, on peut la définir ainsi: elle consiste à produire un message conforme à une intention donnée, adapté à un interlocuteur déterminé, formulé clairement, orthographié correctement et calligraphié lisiblement.

IV L'HABILETÉ À LIRE

4.1 PRINCIPES DE BASE POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À LIRE

-L'apprentissage de la lecture n'est pas directement lié au développement des aptitudes psychomotrices. Par conséquent, il n'est nullement nécessaire d'avoir atteint un niveau avancé de développement psychomoteur pour aborder l'apprentissage de la lecture. (1)

-Plusieurs recherches démontrent que tout enfant qui a appris à parler possède l'équipement neurologique approprié pour apprendre à lire.

-Les enfants apprennent à lire pour la même raison qu'ils apprennent à parler, c'est-à-dire pour répondre à leurs besoins.

-Plus on proposera à un enfant des activités de lecture qui répondent à ses véritables besoins et qui vont dans le sens de ses intérêts, plus cet enfant sera motivé à lire. Par exemple, l'enfant bricoleur appréciera sûrement la lecture de textes décrivant la manière de fabriquer divers objets.

-Plus l'enfant est motivé à lire, mieux il apprend.

-Pour motiver un lecteur débutant à apprendre à lire, il faut lui lire fréquemment des textes répondant à ses besoins. Ces textes lui sont lus à une vitesse normale en pointant du doigt chaque mot. De plus,

---

1. Voir réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaire, direction des Programmes, service de l'Adaptation scolaire, mai 1980 (16-1509)

il est souhaitable de s'abstenir de lui lire les mots ou parties de mots qu'il peut découvrir grâce au contexte comme c'est le cas du mot remplacé par un tiret dans l'exemple suivant: "Hier soir, j'ai regardé Goldorak à la _____".

-Pour permettre à ses élèves de vivre de telles situations de lecture, le (la) titulaire d'une classe régulière de 1 ère année peut porcéder ainsi: il (elle) écrit le texte au tableau ou le présente à l'épiscope ou encore paire chacun de ses élèves avec des "grands" de 4e, 5e ou 6e année.

-Comme le démontre l'exemple présenté précédemment, il n'est nullement nécessaire de reconnaître globalement tous les mots d'un texte ou de tous les décoder pour comprendre ce texte.

-L'habileté à lire, comme toutes les habiletés, se développe par la pratique et le retour sur cette pratique (objectivation). Ceci signifie qu'il faut faire vivre aux enfants de nombreuses situations de lecture lors desquelles ils objectivent leur lecture.

-Les connaissances nécessaires au développement de l'habileté à lire sont souvent fournies à l'enfant ou découverte par lui lors des activités d'objectivation comme le démontrent plusieurs exemples donnés dans la section 4.3.

4.2 L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE

Le but de toute évaluation est de vérifier chez l'écolier le degré d'atteinte des objectifs qui lui ont été fixés. Puisque, selon le nouveau programme, l'objectif de l'apprentissage de la lecture consiste à développer l'habileté à reconstituer le sens d'un texte en fonction d'une intention de lecture donnée, c'est donc le degré de maîtrise de cette habileté qu'il faut évaluer.

La nécessité d'évaluer cette habileté remet en question les tests de lecture utilisés jusqu'à présent. En effet, des tests tels que "L'alouette" ou le test de closure, [1] par exemple, ne mesurent absolument pas cette habileté. En effet, dans ces deux (2) tests, les écoliers lisent sans avoir d'intention de lecture; de plus, le test "L'alouette" ne mesure pas du tout la compréhension, il ne mesure que le décodage.

Depuis septembre 1982, tous les enseignants (es) du Québec peuvent se procurer des instruments [2] d'évaluation conformes au nouveau programme. Il s'agit des instruments suivants [3], élaborés par le

---

1. Ces deux (2) tests sont présentés en annexe

2. Au cours de l'année scolaire 82-83, le M.E.Q. publiera d'autres instruments pour chaque degré scolaire ainsi qu'un guide d'évaluation.

3. Chacun de ces instruments est composé d'un guide de l'enseignant(e) et d'un cahier de l'élève, exception faite de l'instrument pour la 4e année qui comprend deux (2) cahiers de l'élève.

M.E.Q.: Je suis ton nouvel ami (1ère année), Un bon tour à mes parents (2e année). La bibliothèque de Biblioville (3e année), Le système digestif et le long voyage d'une pomme (4e année), L'économie d'énergie (5e année) et Un voyage en Gaspésie (6e année).

Chacun de ces instruments présente une situation de lecture comprenant un produit à observer et une manière de l'observer. Les situations de lecture contiennent:

- une intention de lecture.

- un ou des textes qui respectent les critères de lisibilité [1] indiqués dans le nouveau programme.

- une tâche qui constitue le produit à observer. Cette tâche peut être un travail manuel ou écrit et est toujours en rapport direct avec l'intention de lecture. Par exemple, l'intention consiste à connaître les caractéristiques physiques et vestimentaires d'une personne inconnue et la tâche est de faire le portrait de cette personne (Je suis ton nouvel ami, 1ère année).

Dans les instruments du M.E.Q. les informations relatives à la manière d'observer la tâche réalisée permettent à l'enseignant (e) d'évaluer le degré de maîtrise de l'objectif général (reconstruire le sens d'un texte en fonction d'une intention de lecture donnée)

---

1. Ces critères concernent la longueur des textes, la longueur des phrases, les structures de phrases, etc. Voir Programme d'étude, primaire, français, page 45, 77, 110, 162, 220, 287.

et d'objectifs spécifiques. Voici quelques exemples d'objectifs spécifiques: utiliser le contexte pour lire des mots non reconnus globalement et non composés d'indices graphiques connus; sélectionner, parmi plusieurs informations données sur un même sujet, celles qui répondent à l'intention de lecture; regrouper deux (2) ou plusieurs informations sur un même sujet, présentées à des endroits différents dans le texte; etc. Tous ces objectifs spécifiques ainsi que d'autres sont explicités dans les instruments d'évaluation du M.E.Q..

Procédure à suivre pour évaluer l'habileté à lire

I. Déterminer l'objectif ou les objectifs spécifiques à évaluer.

II. Trouver ou élaborer une situation de lecture permettant d'évaluer l'atteinte de l'objectif ou des objectifs spécifiques (1).

III. S'assurer que la situation de lecture retenue contient une véritable intention de lecture, un ou des textes respectant les critères de lisibilité indiqués dans le nouveau programme

---

1. Par exemple, si l'on veut évaluer la capacité de lire des mots non reconnus globalement mais composés d'indices graphiques connus, il faut être sûr que de tels mots sont contenus dans le texte, que la lecture de ces mots s'avère indispensable à la réussite de la tâche et que ces mots ne peuvent être identifiés uniquement grâce au contexte.

et une tâche en rapport direct avec l'intention [1] et permettant de recueillir des informations sur ce que les écoliers ont compris du texte.

IV. Présenter la situation aux écoliers de manière à susciter leur intérêt.

V. S'assurer que les enfants comprennent bien ce que l'on attend d'eux.

VI. Laisser aux enfants le temps nécessaire pour lire et réaliser la tâche.[2]

VII. a) Faire objectiver aux écoliers leur lecture c'est-à-dire d'abord faire avec eux le bilan de leur lecture en fonction de la tâche à exécuter. (Exemple: "vous avez lu dans le but de connaître les manières de fêter Noël dans d'autres pays. Vous deviez souligner tout ce qui parlait de fêter Noël de façons qui sont différentes d'ici. Qui veut nommer une chose qu'il a soulignée?"). Si tous n'ont pas atteint leur intention de lecture, faire découvrir aux enfants concernés les causes de leur non-atteinte de l'intention et les moyens qu'ils auraient pu utiliser pour l'atteindre. Voici un exemple qui illustre cette façon de procéder: quelques écoliers de 1ère année disent dans leurs mots qu'ils n'ont pas atteint leur intention parce qu'ils ont été incapables de lire les mots non

---

1. Exemple de tâche inadéquate car non en rapport direct avec l'intention: dessiner un poisson alors que l'intention est de s'informer sur les soins à donner à cet animal.

2. Voir module 2

travaillés en classe et ne contenant pas d'indices graphiques connus. L'enseignant (e) peut alors demander aux écoliers ayant atteint leur intention de lecture comment ils ont procédé pour lire ces mots. Si ces mots étaient dans un contexte permettant d'en découvrir le sens, la réponse des enfants démontrera probablement qu'ils ont recouru au contexte.

b) Tout au long de l'objectivation, noter les remarques faites par les enfants sur leur manière de lire et ce qu'ils disent pour expliquer leurs difficultés.

VIII. Examiner les réponses des écoliers à la tâche accomplie.

IX. Chercher le sens à donner aux erreurs et aux faits observés pendant l'objectivation.

X. Comparer les résultats avec ceux d'évaluations antérieures.

XI. Déterminer les interventions susceptibles de favoriser le développement de l'habileté à lire de chacun des écoliers.

<u>L'observation des réactions affectives face à la lecture</u>

Il a été dit précédemment qu'une des mesures de prévention consiste à prendre en considération les réactions affectives de l'enfant devant une tâche scolaire. Ces réactions sont le fruit des expériences antérieures et sont donc tributaires de la perception qu'a l'élève de la matière.

Il est facile d'observer ces réactions en classe. Cette observation permet à l'enseignant (e) de connaître plus précisément les conditions environnantes qui provoquent des réactions négatives ou positives. Elle lui permet également d'être conscient (e) des améliorations.

C'est pourquoi, ici, il est suggéré une forme d'échelle d'attitudes face à la lecture en général. Elle ne doit pas servir à juger l'élève mais bien à saisir son vécu et à essayer d'améliorer certaines situations défavorables pour lui.

L'observation se fait à l'intérieur de la classe durant les activités. Elle peut se faire trois (3) ou quatre (4) fois durant l'année. Cette forme d'observation continue permet de suivre l'enfant de près dans ses réactions quotidiennes et de s'ajuster subséquemment.

Échelle d'attitudes face à la lecture

Nom de l'élève: _____

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
1. L'élève accepte de bonne grâce de lire lorsqu'on le lui demande	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
2. Lors d'une activité libre, l'élève choisit de lire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
3. Pendant les périodes de lecture libre, l'élève lit des livres plutôt que d'en feuilleter.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
4. L'élève lit à des moments où il est supposé faire autre chose.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
5. L'élève lit spontanément tout ce qui l'entoure.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
6. L'élève apporte des livres, des revues, des journaux... à la maison.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
7. L'élève apporte des livres, des revues, des journaux ... à l'école.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
8. De son plein gré, l'élève fréquente une bibliothèque.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9. L'élève discute spontanément de ses lectures avec les autres.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10. L'élève demande de lui faire la lecture.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
11. Librement, l'élève lit des textes aux autres.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
12. Lors des périodes de lecture libre, l'élève choisit: - des documentaires,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des textes de type incitatif (bricolage, recettes, tour de magie...),	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des histoires, des contes,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des bandes dessinées,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
- des récits d'aventures,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des livres de jeux (charades, devinettes),	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des livres illustrés,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des textes écrits en gros caractères.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
13. Lors des situations de lecture, l'élève est intéressé à lire dans le but de	toujours				
- s'amuser, se divertir,	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
- s'informer,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- agir.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
14. L'élève apprécie la lecture de textes composés par d'autres enfants.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
15. L'élève aime lire des textes composés par des adultes.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
16. Lors des situations de lecture, l'enfant demande de l'aide lorsqu'il échoue à lire un un mot ou une phrase.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
17. L'élève participe volontiers aux discussions ayant lieu pendant l'objectivation des situations de lecture.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

4.3 ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN LECTURE

Avant de décrire diverses interventions susceptibles de solutionner des difficultés en lecture, il convient de souligner que plusieurs de ces difficultés viennent du fait que les enfants ne sont pas centrés sur le sens de ce qu'ils lisent. Ce phénomène est causé en grande partie, croyons-nous, par les activités de lecture proposées dans les manuels traditionnels. En effet, nombre de ces activités comprennent des textes non signifiants (séries de mots; séries de phrases sans lien entre elles telles que "Lili a lié le blé; Léo a vu Léa; etc") contenant souvent des mots que les enfants ignorent à l'oral (exemples: jars, mare, opale...). Dans ce contexte, il est impossible pour les enfants de se centrer sur le sens. Pour les centrer sur le sens, il faut avant tout leur faire lire des textes qui en ont.

Il importe également de préciser que les difficultés de lecture présentées dans les pages suivantes ne sont pas l'apanage des enfants ayant des difficultés mineures d'apprentissage. Les autres enfants aussi les éprouvent mais moins fréquemment et à un degré moindre.

4.3.1 Problèmes de discrimination

Lors des situations de lecture, certains enfants n'atteignent pas leur intention parce qu'ils discriminent mal certaines lettres. Il les confondent avec d'autres. Par exemple, ils lisent "Il faut lancer la palle" au de "Il faut lancer la balle". Les enfants commettent de telles erreurs parce qu'ils ne sont pas centrés sur le

sens du texte. Les centrer sur le sens du texte sera donc le but de toutes les interventions à faire auprès d'eux. Pour atteindre ce but, les moyens suivants peuvent être utilisés au moment des situations de lecture:

- Faire lire aux écoliers des textes dont le sujet leur est familier et qui contiennent uniquement des mots connus à l'oral. Ainsi, les textes lus seront plus susceptibles d'avoir du sens pour eux et, conséquemment, les enfants risqueront moins de confondre certaines lettres. Ce qui n'est pas le cas de l'exemple suivant:

  - des enfants qui ignorent à l'oral le mot "rutabaga" doivent lire la phrase "Tu coupes le rutabaga en deux". Puisque le mot "rutabaga" n'a pas de sens pour eux, il est fort possible qu'ils lisent à la place "rutapaga" ou "rutadaga".

- Leur proposer des textes courts. Plus un texte est court, plus il s'avère facile pour un lecteur débutant ou malhabile d'en saisir le sens.

- Les faire discuter sur le contenu probable du texte à lire. Si ce texte, par exemple, décrit la manière de faire une salade de fruits, on demande aux écoliers de nommer les aliments qui peuvent composer ce mets. Cette mesure, en favorisant l'anticipation, contribue à centrer les écoliers sur le sens.

- Leur permettre de recourir à l'enseignant (e) lorsqu'ils s'aperçoivent que ce qu'ils lisent n'a pas de sens. Afin d'illustrer de manière concrète la façon dont l'enseignant (e) peut intervenir à

ce moment là, reprenons l'exemple présenté plus haut. Un enfant lit "Il faut lancer la palle". D'abord, l'enseignant (e) le remène au sujet du texte (la description d'un jeu) en lui posant la question suivante: Que peut-on lancer lorsque l'on joue? Ensuite, si l'enfant nomme un mot autre que "balle", "bille" par exemple, l'enseignant (e) le renvoie aux indices graphiques qu'il connaît dans le mot à lire. Ici, il est fort probable que l'enfant connaisse le son "alle" puisqu'il a lu "palle". L'enseignant (e) procède de manière identique dans le cas où l'enfant ne fait état de son problème qu'au moment de l'objectivation.

- À l'occasion, leur faire vivre des situations de lecture de type ludique lors desquelles ils lisent, pour s'amuser, des textes "Schtroumpf". Dans ces textes, plusieurs mots sont remplacés par "Schtroumpf".

4.3.2 Problèmes d'inversion

Pour aider un enfant qui fait des inversions, (exemple: il lit "amlade" à la place de "malade") on intervient de la même façon qu'auprès des enfants ayant des problèmes de discrimination.

4.3.3 Problèmes de lenteur de lecture

Avant d'intervenir auprès d'un lecteur lent, il convient d'abord d'établir si sa lenteur est constante ou occasionnelle car l'on intervient différemment selon qu'il s'agisse de l'un ou l'autre cas.

e) Lenteur constante

Généralement, une lenteur constante est causée par le fait suivant: Le lecteur décode chaque mot. Il ne recourt pas aux indices de sens et ne reconnaît pas de mots globalement. Sa lenteur l'empêche souvent de comprendre ce qu'il lit. Il importe avant tout d'amener ce lecteur à utiliser d'autres stratégies que le décodage.

Pour ce faire, d'une part l'enseignant (e) entraînera cet enfant à se servir des indices de sens lors des situations de lecture et, d'autre part, lui proposera des exercices supplémentaires pour l'amener à reconnaître globalement un certain nombre de mots.

Pour aider l'enfant à utiliser des indices de sens, les moyens suivants sont à utiliser lors de lecture:

- proposer à l'enfant des textes courts dont le sujet lui est familier et qui contiennent uniquement des mots qu'il reconnaît à l'oral.

- Lors de la lecture, lui permettre de recourir à l'enseignant (e) dès qu'il bute sur un mot. L'enseignant (e) emploiera alors les moyens proposés dans le tableau suivant. (1)

---

1. Ce tableau est extrait de l'instrument d'évaluation du M.E.Q. intitulé "Je suis ton nouvel ami," guide de l'enseignant, 1ère année, pp. 29 et 30.

EXEMPLES D'INTERVENTIONS LORS DE LA LECTURE D'UN TEXTE

A. Lorsque l'écolier bute sur un mot et qu'il est en panne, exploiter la capacité de l'écolier de se servir des indices de sens:

- lui demander de continuer à lire et de revenir sur ce mot ultérieurement;
- lui demander d'essayer de reconnaître le mot d'après le contexte (Qu'est-ce que tu penses que c'est?);
- lui demander de se rappeler ce qu'il a lu;
- le ramener au titre, au thème, à l'intrigue ou à l'illustration;
- lui demander de relire le début de la phrase;
- donner des indices sur la catégorie sémantique du mot, le sens général de la phrase.

B. Si le mot n'a pas été reconnu, exploiter conjointement les ressources du contexte (A) et des indices graphiques:

- renvoyer au même mot ou à un mot semblable déjà lu dans le texte;
- lui demander de relever des indices graphiques dans ce mot;
- lui demander si ce mot ressemble à d'autres qu'il connaît;
- le renvoyer à des composantes d'autres mots déjà vues en classe;
- lui donner directement un indice graphique;
- une fois certains indices graphiques relevés, revenir au contexte pour lire le mot.

C. Lorsque l'écolier dit un mot qu'il déduit du contexte ou de ses composantes graphiques:

- lui demander si ce mot est possible dans le contexte de la phrase ou du texte;
- lui demander de prouver que le mot qu'il a lu est bien le mot écrit;
- placer le mot dit, en dessous du mot écrit et demander à l'écolier si les deux (2) mots sont pareils;
- si le mot dit n'est pas le mot écrit
  - . revenir à A ou B
  - . demander à un autre écolier de lire le mot
  - . lire le mot pour l'écolier.

Pour amener un enfant à utiliser des indices de sens, l'enseignant (e) peut en outre lui proposer, occasionnellement, des situations de lecture ludiques lors desquelles il lira des textes "Schtroumpf".

Comme mentionné précédemment, il importe d'amener le lecteur lent à reconnaître globalement un certain nombre de mots usuels. Il est souhaitable que ces mots proviennent des textes utilisés lors de situations de lecture. Pour aider l'enfant à reconnaître ces mots, l'enseignant (e) peut procéder ainsi: il (elle) les écrit sur des étiquettes qu'il (elle) illustre et affiche à la vue de l'enfant. Régulièrement, ce dernier fera des exercices lors desquels il pourra toujours se référer aux étiquettes. Voici quelques exemples d'exercices [1]: pairer mots et images, classer des mots selon différents critères de sens (exemple: aliments, animaux, couleurs...), etc.

---

1. D'autres exemples sont donnés dans le nouveau programme.

b) Lenteur occasionnelle

Certains enfants lisent lentement seulement dans certaines circonstances. Par exemple, uniquement lorsqu'il s'agit de repérer un renseignement précis comme c'est le cas dans la situation suivante: des enfants veulent s'informer sur la durée de la vie du serpent. Dans ce but, ils lisent un texte traitant des habitudes de vie de cet animal. Certains enfants lisent le texte en entier, d'autres le survolent dans le but d'y repérer un chiffre ou un mot désignant un chiffre. Quand ils l'ont trouvé, ils lisent ce qui le précède ou le suit afin de s'assurer que ce chiffre répond véritablement à leur question. Évidemment, ces enfants atteignent leur intention de lecture beaucoup plus rapidement que ceux qui lisent le texte exhaustivement. C'est lors de l'objectivation que les lecteurs lents découvriront qu'une lecture exhaustive est inappropriée dans cette situation. À ce moment là, en effet, l'enseignant (e) demandera aux écoliers ayant atteint leur intention de lecture rapidement d'indiquer le moyen employé pour y parvenir.

4.4 SUGGESTIONS POUR STIMULER LE GOÛT DE LIRE

Plus l'enfant lira, meilleur lecteur il deviendra. Il importe donc de lui donner le goût de lire et de tout mettre en oeuvre pour qu'il lise souvent seul selon ses intérêts et ses goûts.

Voici quelques suggestions susceptibles de stimuler les élèves à lire souvent:

- Leur accorder quotidiennement une période de lecture libre pendant laquelle chaque élève lit pour le plaisir le ou les texte (s) de son choix. Lors de cette période, l'enseignant (e) n'effectue aucun contrôle en ce qui concerne la lecture.

- Leur donner l'exemple. Plusieurs enfants voient rarement des adultes en train de lire. Ce contexte peut leur laisser croire que la lecture est une fastidieuse activité scolaire peu utile dans la "vraie vie". Il importe donc que l'enseignant (e) les détrompe en lisant lui (elle) aussi, pour le plaisir, lors des périodes de lecture libre.

- Vérifier fréquemment leurs intérêts. Il s'avère important que l'enseignant (e) connaisse les intérêts de ses élèves afin de leur proposer des textes qui s'y rapportent lors des situations de lecture et des périodes de lecture libre. Pour connaître les intérêts de ses élèves, l'enseignant (e) peut leur proposer une situation de communication écrite dont le but est de le (la) renseigner sur ce qu'ils aiment et aiment faire dans la vie. L'enseignant (e) peut également leur passer un questionnaire contenant des questions telles que "Aimerais-tu apprendre des choses sur des animaux? Si oui, sur lesquels? Aimerais-tu apprendre des choses sur des sports?...".

- Leur offrir des résumés des livres disponibles à l'école. Pour choisir les livres qu'ils achètent, beaucoup d'adultes se fient souvent aux résumés présentés à l'endos de ces livres. Malheureusement, la plupart des livres pour enfants ne contiennent pas

de résumés. Voilà pourquoi il est souhaitable que l'enseignant (e) fournisse aux enfants des résumés qu'il (elle) peut trouver dans les documents suivants:

- revue Québec - Français

- revue Lurelu

- Guide pédagogique primaire français littérature de jeunesse, fascicules 2, 3 et 4, M.E.Q.

L'enseignant (e) peut lire ou afficher les résumés des livres disponibles à l'école.

-Leur permettre d'apporter des textes chez eux et d'en apporter à l'école.

-Leur offrir une grande variété d'objets de lecture. Trop souvent, le coin lecture ne contient qu'un seul objet de lecture, soit le livre. Pourtant, dans la "vie réelle", nous lisons bien d'autres choses que des livres. C'est pourquoi il convient de retrouver aussi dans le coin de lecture des dépliants publicitaires, des journaux, des revues, des cartes géographiques, des cartes de hockey, de baseball, des annuaires téléphoniques, des bottins de quartier ou de village, des menus de restaurants, des livres-disques, des livres-cassettes, etc.

-Mettre à leur disposition un babillard sur lequel ils peuvent afficher des découpures de journaux susceptibles d'intéresser plusieurs élèves de la classe (exemple: annonce d'un film pour enfants, compte rendu du dernier match de hockey...)

-Accorder du temps à ceux qui le désirent pour parler des lectures qu'ils ont faites chez eux ou à l'école lors des périodes de lecture libre.

-Leur lire des histoires: l'enseignant (e) arrête à un moment excitant.

V. L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Avant d'énumérer certains principes de base à respecter pour développer l'habileté à écrire, il convient de rappeler en quoi consiste cette habileté. Elle consiste à produire des messages conformes à une intention donnée, adaptés à un interlocuteur déterminé, formulés clairement, orthographiés correctement et calligraphiés lisiblement.

5.1 PRINCIPES DE BASE POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À ÉCRIRE

-L'habileté à écrire, comme toutes les habiletés, se développe grâce à la pratique et à l'objectivation de cette pratique. Ceci signifie qu'il faut faire vivre aux écoliers de nombreuses situations de communication écrite lors desquelles ils objectivent les textes produits.

-Une situation de communication écrite est une situation au cours de laquelle les écoliers écrivent à quelqu'un ou pour quelqu'un dans un but précis (informer, amuser, inciter..). Voici quelques exemples de telles situations: composer des devinettes pour amuser les élèves d'autres classes, écrire à ses parents dans le but de les inviter à venir rencontrer son professeur, écrire à un auteur de livres pour enfants dans le but de lui donner ses impressions sur un de ses livres, etc.

-Plus les situations de communication proposées aux écoliers rejoindront leurs intérêts et leur vécu, plus les écoliers seront motivés et intéressés à les vivre.

-Plus les écoliers sont motivés, plus la qualité des textes qu'ils produisent est grande.

-Pour motiver un scripteur débutant à apprendre à écrire, il faut lui faire reproduire fréquemment de courts messages signifiants [1] qu'il a composés lui-même et dictés à l'enseignant (e) ou à un élève plus âgé.

-L'objectivation, lors des situations de communication écrite, consiste à faire découvrir aux écoliers les facteurs dont ils doivent tenir compte pour bien communiquer. Ces facteurs sont le choix, l'organisation et la formulation de l'information conformes à l'intention poursuivie, à l'interlocuteur et à la forme de communication adoptée (télégramme, menu, petite annonce...). Pour faire objectiver ces aspects, diverses modalités peuvent être utilisées. Voici un exemple qui illustre une modalité possible: des écoliers de 5e année, regroupés en équipes, décrivent des jeux qu'ils ont inventés. Afin d'objectiver son texte, chaque équipe le fait lire à une autre qui doit jouer au jeu présenté en se référant uniquement au texte. Si elle n'y parvient pas, faute d'informations pertinentes, elle demande des précisions à l'équipe-auteure. Ainsi, cette dernière prendra conscience des lacunes de son texte et des moyens de les combler.

---

1. Il convient de rappeler ici qu'un message signifiant est un message écrit à quelqu'un ou pour quelqu'un dans un but précis.

-L'acquisition de connaissances d'orthographe grammaticale n'a qu'un seul but: permettre aux écoliers d'orthographier le plus correctement possible lors des situations de communication. Pour ce faire, il importe d'amener les écoliers à utiliser les connaissances acquises lorsqu'ils rédigent des textes. À cet effet, les moyens suivants peuvent être employés:

- leur permettre, lors de la rédaction de textes, de recourir à un code grammatical. Ce dernier peut être constitué de pancartes garnissant les murs de la classe ou de fiches à la disposition de chacun des écoliers. Chaque pancarte ou fiche se rapporte à une connaissance d'orthographe grammaticale préalablement enseignée et contient des exemples de la règle ou du truc en cause. Voici un exemple [1] de pancartes ou de fiches:

nous _____ ons
nous patinons
nous jouerons
ATTENTION:
nous sommes

Note: -écrire en rouge "nous"_____ ons, les trois (3) "nous" et les deux (2) "ons" finals

- écrire en bleu "ATTENTION" et le "es".

- écrire le reste en noir.

1. Cet exemple est extrait du document suivant: Turp, Louise, Laviolette Yve , Bourgoin Aline, l'enseignement du français écrit au niveau primaire, guide pédagogique, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1981, page 271.

-Le deuxième moyen à employer pour amener les écoliers à utiliser leurs connaissances lorsqu'ils composent un texte est le suivant: quand tous ont terminé de rédiger, l'enseignant (e) revise brièvement quelques connaissances déjà enseignées et pour lesquelles plusieurs ont commis des erreurs. Suite à la révision d'une connaissance donnée, l'enseignant (e) accorde quelques minutes aux élèves pour repérer dans leur texte les cas s'y rapportant et pour les corriger, si nécessaire.

5.2 L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Comme mentionné dans le quatrième chapitre de ce module, le but de toute évaluation est de vérifier chez l'écolier le degré d'atteinte des objectifs qui lui ont été fixés. Puisque, selon le nouveau programme, l'objectif de l'apprentissage de l'écriture consiste à développer l'habileté à produire des messages conformes à une intention donnée, adaptés à un interlocuteur déterminé, formulés clairement, orthographiés correctement et calligraphiés lisiblement, c'est donc le degré de maîtrise de cette habileté qu'il faut évaluer.

La nécessité d'évaluer cette habileté remet en question les tests traditionnellement utilisés comme les dictées ou les questionnaires du type "Encercle les noms, souligne les verbes...". De tels tests ne peuvent guère, en effet, évaluer l'habileté à écrire puisque, par exemple, le fait qu'un élève orthographie correctement un mot lors d'une dictée ne garantit en rien qu'il l'orthographiera de la même manière pendant une situation de communication, activité au cours de laquelle il est impossible à l'enfant de se centrer uniquement sur l'orthographe comme c'est le cas lors d'une dictée.

Présentement, il n'existe que très peu d'instruments permettant d'évaluer l'habileté à écrire. Un des instruments existants est le suivant: Turp, Louise, Laviolette, Yve , Proposition d'évaluation conforme au nouveau programme de français écrit, troisième à sixième année, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1982.

Notons cependant que le M.E.Q. publiera plusieurs instruments d'évaluation ainsi qu'un guide au cours de l'année 1983.

PROCÉDURES À SUIVRE POUR ÉVALUER L'HABILETÉ À ÉCRIRE

I. Élaborer une situation de communication comprenant une intention (amuser, informer, faire agir...) et un ou des interlocuteurs.

II. Présenter la situation aux écoliers de manière à susciter leur intérêt.

III. S'assurer que les écoliers comprennent bien ce que l'on attend d'eux.

IV. Faire discuter les écoliers sur le sujet du texte à produire.

V. Laisser aux écoliers le temps nécessaire pour écrire leur texte.

VI. a) Faire objectiver aux écoliers les aspects suivants de leur texte: la conformité à leur intention de communication, l'adaptation à leur interlocuteur et la compréhensibilité de la formulation.

b) Tout au long de l'objectivation, noter les motifs invoqués par les écoliers au sujet de ce qu'ils ont ou n'ont pas écrit dans leur texte et de la manière de formuler leur texte.

VII. Évaluer les textes des écoliers. Les aspects suivants, entre autres, peuvent être évalués: la conformité à l'intention de communication, l'adaptation à l'interlocuteur, la formulation de l'information, l'orthographe grammaticale et d'usage et la lisibilité de la calligraphie.

VIII. Comparer les résultats avec ceux d'évaluations antérieures.

IX. Déterminer les interventions susceptibles de favoriser le développement de l'habileté à écrire de chacun des écoliers. Par exemple, lors de prochaines situations de communication, accorder une aide particulière aux enfants éprouvant des difficultés à organiser leur texte de manière cohérente; faire vivre aux enfants dont le texte n'était pas conforme à l'intention de convaincre, d'autres situations dont le but est le même; faire découvrir aux enfants la connaissance d'orthographe grammaticale qui leur permettrait d'éviter un type d'erreurs qu'ils ont été nombreux à commettre; etc.

L'observation des réactions affectives face à l'écriture

En écriture, comme en lecture, il importe que l'enseignant (e) connaisse précisément les conditions environnantes provoquant des réactions négatives ou positives chez l'élève. Ainsi, il (elle) sera plus en mesure d'améliorer certaines situations défavorables qui enlèvent à l'élève le goût d'écrire. Voilà pourquoi il est suggéré ici une échelle d'attitudes face à l'écriture en général.

ÉCHELLE D'ATTITUDES FACE À L'ÉCRITURE

Nom de l'élève: _____

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
1. L'élève accepte de bonne grâce de composer un texte lorsqu'on le lui propose.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
2. L'élève est très calme lors de situations de communication.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
3. Pendant les situations de communication l'élève a des idées sur le sujet du texte à écrire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
4. Lors d'une activité libre l'élève choisit d'écrire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
5. L'élève écrit à des moments où il est supposé faire autre chose.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
6. L'élève apporte à l'école des textes qu'il a composés spontanément chez lui.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
7. Volontairement, l'élève fait chez lui des activités semblables à celles vécues en classe.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
8. De son plein gré, l'élève fait lire à d'autres élèves les textes qu'il a composés.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9. Lorsque l'élève écrit spontanément, il choisit d'écrire: - des textes informatifs,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des textes de type incitatif comme des descriptions de jeux ou de bricolage, de recettes...,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des histoires, des contes,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des charades, des devinettes, des mots entrecroisés ...,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
- des cartes de souhaits, de remerciements, des lettres personnelles.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10. Lors de situations de communication écrite, l'élève est intéressé d'écrire dans le but: - d'informer,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- de faire agir,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- de convaincre,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- d'amuser, de divertir,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- d'exprimer ses sentiments, de raconter des expériences vécues,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
11. L'élève apprécie écrire à ou pour:					
- ses compagnons de classe,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des enfants plus âgés,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des enfants plus jeunes,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des adultes connus,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- des adultes inconnus.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
12. L'élève aime rédiger des textes: - seul,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- en équipe,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
- avec tous les élèves de sa classe (textes collectifs).	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
13. Lors de situations de communication, la crainte de commettre des erreurs orthographiques n'empêche pas l'élève de produire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
14. Pendant les situations de communication écrite, l'élève demande comment s'écrivent des mots.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

5.3 ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN ÉCRITURE

5.3.1 Manque d'idées

Régulièrement, des enfants se plaignent de ne pas savoir quoi écrire lorsqu'on leur propose de vivre une situation de communication. Pour remédier à cela, il suffit souvent d'amorcer toute situation de communication par une discussion sur le sujet du texte à produire. Lors de cette discussion, seuls les enfants qui le désirent s'expriment donnant ainsi des idées à ceux qui n'en possèdent pas.

Il arrive que des enfants ignorent quoi écrire seulement dans les cas suivants:

- Lorsqu'ils n'ont pas de connaissances sur le sujet du texte à rédiger. Par exemple, des écoliers ne pourront pas convaincre des adultes d'arrêter de fumer s'ils ne connaissent pas les effets nocifs de la cigarette.

- Lorsqu'ils doivent exprimer des sentiments qu'ils n'éprouvent pas comme c'est le cas dans la situation suivante: à l'occasion de la fête des mères, des écoliers doivent rédiger un message dans lequel ils indiquent à leur mère les raisons de leur amour pour elle. Dans cette situation, que pourra écrire l'enfant qui n'aime pas sa mère ?

Avant de proposer une situation de communication, il convient donc de s'assurer que le sujet du texte à produire ne fait appel qu'à des connaissances possédées par les écoliers et n'obligent pas ces derniers à exprimer des sentiments qu'ils ne ressentent pas.

5.3.2. Textes courts

La longueur d'un texte n'importe pas. Ce qui importe, c'est l'adéquation entre l'intention du scripteur et le texte produit ainsi que l'adaptation du texte à l'interlocuteur. Si un texte court possède ces qualités, il n'y a pas lieu d'intervenir. S'il ne les possède pas, l'enseignant (e) fait objectiver à l'auteur de ce texte la non-conformité de son texte à son intention de communication et (ou) sa non-adaptation à l'interlocuteur. Suite à cette objectivation, l'enfant modifiera son texte en conséquence ce qui peut parfois l'obliger à l'allonger.

5.3.3 Peur de commettre des erreurs orthographes

Lors de situations de communication, certains enfants osent à peine écrire quelques mots parce qu'ils craignent de commettre des erreurs orthographiques.

Il convient d'abord de rassurer ces enfants en leur faisant prendre conscience qu'il est normal de commettre des erreurs. Pour atteindre ce but, on peut leur montrer des brouillons raturés de textes d'adultes, on peut aussi leur expliquer que s'il est obligatoire d'aller à l'école jusqu'à la fin du secondaire, c'est parce que tout ce temps est jugé nécessaire, entre autres, à l'apprentissage de l'orthographe.

Il faut également permettre aux élèves de recourir à divers outils (dictionnaire, code grammatical [1], fichier [2]) lorsqu'ils composent des textes. Les empêcher d'y recourir équivaut à exiger d'eux plus que ce que les adultes, même ceux qui sont des professionnels de l'écriture comme les journalistes et les écrivains, exigent d'eux-mêmes.

Aux enfants traumatisés par l'orthographe, il est bon également de permettre de demander l'aide de l'enseignant (e) à chaque fois qu'ils doutent de la manière d'écrire un mot.

---

1. Voir à ce sujet la section 5.1

2. Le fichier consiste en une boîte de plastique renfermant des fiches et un index alphabétique. Les fiches contiennent des mots ayant causé problèmes aux écoliers lors de situations de communication et susceptibles d'être utilisés fréquemment lors d'autres situations.

CONCLUSION

CONCLUSION

En guise de conclusion à ce module, il est important de mentionner quelques éléments supports pour l'enseignant (e) et l'élève. Ces éléments peuvent apporter un support appréciable parfois même essentiel aux interventions de l'enseignant (e). Il s'agit de l'organisation pédagogique au niveau de l'école qui permet l'atteinte des objectifs essentiels et de l'apport de certains intervenants: parents, pairs, personnes-ressources.

1. *Organisation au niveau de l'école*

Il doit être bien clair que pour permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs essentiels d'apprentissage de même que pour susciter des réactions affectives positives, des occasions supplémentaires d'apprendre à l'intérieur de la classe doivent être prévues. Il faut aussi prévoir que certains écoliers auront besoin de plus de temps que d'autres pour accomplir des tâches données. Ceci implique une souplesse dans les horaires, du matériel supplémentaire et adéquat ainsi qu'un emploi du temps variable pour certains élèves. On ne peut y arriver sans la collaboration de l'administration de l'école, de l'ensemble des enseignants (es) impliqués (es) et parfois même de certains autres intervenants (parents, pairs, etc..).

2. *Intervenants*

Plusieurs personnes peuvent apporter une aide à l'enseignant (e) du secteur régulier par leur présence et leurs idées.

a) Parents

Souvent les parents ou responsables de l'enfant sont prêts à aider mais ne savent pas comment. L'enseignant (e) se plaint de la lecture, de l'orthographe de leur enfant mais de façon trop générale. Ainsi, il (elle) dira: "Faites lire Jean le soir à la maison!". Si des directives précises face à un problème précis sont données, l'aide sera plus efficace.

De plus, si un élève reçoit régulièrement sur le bulletin traditionnel des notes décourageantes pour lui et ses parents, il serait bon d'ajouter un petit rapport écrit plus positif faisant état de son cheminement scolaire. En voici un exemple: "Erica a un "D" en "Savoir écrire". Cependant, les deux (2) dernières fois qu'elle a composé des textes, elle a utilisé spontanément le dictionnaire quand elle doutait de l'orthographe de mots."

Ainsi, les parents peuvent intervenir au niveau de la motivation et du renforcement plutôt que d'être des éléments qui doivent punir l'enfant qui ne réussit pas.

b) Pairs

On sous-estime souvent la grande valeur que peut avoir l'aide des enfants entre eux. Peut-être parce qu'ils jugent moins que nous et n'ont pas les mêmes exigences préétablies. Voici quelques suggestions d'aide entre pairs: activités supplémentaires préparées par les "trop rapides", explications additionnelles (les enfants expliquent souvent mieux que nous; ils sont

plus proches de l'autre dans le choix des mots, des exemples). L'aide peut aussi venir d'élèves plus vieux; un élève de 6e année, par exemple, peut très bien écrire un texte composé oralement par un "petit" de 1ère.

c) Personnes-ressources

Nous savons tous l'aide que peuvent apporter certaines personne hors du circuit scolaire comme, par exemple, des parents qui viennent faire la lecture aux enfants, des "invités" qui apportent leur expérience de métiers, de voyages..., expériences propres à stimuler les lectures ou les productions écrites des élèves.

Ce cahier sur les difficultés mineures d'apprentissage en français visait à soutenir l'enseignant (e), principal (e) intervenant (e) auprès de l'élève dans la poursuite de ses apprentissages.

De plus, ce document voulait permettre aux enseignants (es) de revenir sur des actions posées, de donner des explications aux manifestations des difficultés en classe, d'exprimer des réflexions individuelles ou collectives en regard de ces difficultés.

En résumé, ce module souhaite apporter différentes connaissances et divers modèles d'applications concrètes utiles à celui ou celle qui désire, pour chacun de ses élèves, la réussite des apprentissages essentiels de base en français.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN, YVES, L'individualisation de l'enseignement, Pourquoi?, I.N.R.S., Éducation, Collection Devenir, no 3, Educational psychology.

BLOOM, BENJAMIN. A., Human characteristics and school learning, McGraw-Hill Book company, 1976.

BONNIER-TREMBLAY F., Dedapam - 3e dernier rapport, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, C.E.C.M., 1971 à 1976.

CAOUETTE, MAURICE, Psychologie des milieux défavorisés.

CHAMBERLAND PIERRE, TURP LOUISE, LAVIOLETTE YVE, BOURGOIN ALINE, L'enseignement du français écrit au niveau primaire, guide pédagogique, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1981.

DOCUMENT D'INFORMATION: Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires, 7980-1057 G, (Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire).

GAUDREAU, JEAN, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Éd. Québec/Amérique, 1980.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, rapport du comité provincial de l'enfance inadapté, COPEX 1976.

TURP LOUISE, LAVIOLETTE YVE, Proposition d'évaluation conforme au nouveau programme de français écrit, 3e et 6e année, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'étude primaire français, Direction des programmes, Service au primaire, 1979.

ROBICHAUD, OMER, PH. D et LANDRY, RODRIQUE, PH. D, Intégration et individualisation: modèle de développement du curriculum, Apprentissage et Socialisation, vol. 1, no 4, 1978.

CHAMBERLAND, PIERRE, Guide pour l'objectivation en lecture, 1er cycle du primaire et 2e cycle du primaire documents de travail provisoire, 1982.

ANNEXE I

EXEMPLES DE TESTS DE LECTURE NON CONFORMES AU NOUVEAU PROGRAMME

Miroir aux alouettes, [1]
Miroir aux dyslexiques

Lisez à voix haute le texte suivant, sans l'avoir lu silencieusement au préalable, n'oubliez pas de déclencher votre chronomètre afin de mesurer votre vitesse de lecture, demandez à une autre personne de noter vos erreurs, hésitations, reprises...

L'alouette fait ses jeux; alouette fait un noeud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.

On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux.

Un lac étire ses calmes rives et quand le soir descend le miroir de ses eaux reflète les poissons des brignoles perfides.

(Extrait du test "L'Alouette")

---

1. Miroir aux alouettes, miroir aux dyslexiques, tiré de la revue Québec-Français, février 1981, no 3 et publié par l'association des professeurs de français.

TEST DE CLOSURE

Les soleils de mer.

Les soleils de mer ressemblent à des champignons. Ils présentent des couleurs _____ des formes variées. Ces _____ apparaissent à la surface _____ l'eau durant la _____ la plus chaude de _____ journée. Leur corps transparent _____ beaucoup d'eau. Les _____ de mer se nourissent _____ crustacés et de petits _____. Ils attrapent leurs proies _____ les paralysent avec un _____ secrété par les tentacules. _____ on touche à ces _____, le poison provoque une _____ sensation de brûlure. On trouve les soleils de mer sur les bords des quais ou des plages.

et	de
mollusques	poissons
de	et
période	poison
la	Si
contient	méduses
soleils	légère

EDUQ 8570029 B

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8633 – 02

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

CAHIER DU **PARTICIPANT** OU DE LA **PARTICIPANTE**

Service de la formation du personnel scolaire

JANVIER 1983

EDUQ 8570029 B

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

CAHIER DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

INTRODUCTION

L'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage propose différentes actions pour favoriser "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". Un de ces moyens d'action est le perfectionnement des enseignants (es) réguliers (ères), afin de les mieux préparer à jouer leur rôle auprès des enfants en difficulté et, par le fait même, prévenir l'inadaptation scolaire. Un programme de mise à jour a ainsi été préparé à leur intention. Ce programme est réparti sur dix modules. Il a été prévu pour se réaliser sur une période de trois ans et il appartient aux commissions scolaires, tel que le prévoit l'énoncé de politique, de voir à l'application des modules de ce programme avec la collaboration de la direction régionale du Ministère.

Dans le but de faciliter la réalisation de ce perfectionnement et d'assurer une cohérence des informations transmises d'un milieu à un autre, une série de cahiers, destinés d'abord aux animateurs qui réaliseront ce programme de mise à jour, a été préparée pour chaque module. Par ailleurs, d'autres cahiers présentant les informations les plus fondamentales sont remis aux personnes qui suivent les séances de mise à jour, pour leur permettre de participer avec intérêt aux activités prévues. TOUS CES TEXTES, NE SONT DONC PAS DES GUIDES PÉDAGOGIQUES, NI DES DOCUMENTS D'ORIENTATION, NI DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.

Le présent cahier est le troisième de la série destinée aux participants. Il a pour objectif principal de présenter les éléments essentiels portant sur les difficultés mineures d'apprentissage en français au primaire.

Dans ce cahier, il convient d'abord de souligner certains éléments inhérents aux difficultés d'apprentissage en français: manifestations, causes et conséquences. Par la suite, nous décrirons les objectifs de l'apprentissage du français ainsi que les principes de base se rattachant au développement de l'habileté à lire et à écrire. Puis, une forme d'évaluation formative sera proposée ainsi que des interventions correctives appropriées aux difficultés rencontrées en lecture ou en écriture.

Le Service de la formation du personnel scolaire de la Direction générale de développement pédagogique

TABLE DES MATIÈRES

		Page
	INTRODUCTION	1
	TABLE DES MATIÈRES	3
I.	MANIFESTATIONS, CAUSES EXPLICATIVES ET CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE	5
II.	PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE	11
III.	OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	19
	1. Nouvelle vision des difficultés d'apprentissage en français	21
	2. L'habileté à lire et à écrire	21
IV.	L'HABILETÉ À LIRE	23
V.	L'HABILETÉ À ÉCRIRE	41
	CONCLUSION	57
	BIBLIOGRAPHIE	59
	ANNEXE	63

I. MANIFESTATIONS, CAUSES EXPLICATIVES ET CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

MANIFESTATIONS, CAUSES EXPLICATIVES ET CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

Représentation "type" de l'enfant en difficulté:

Généralement, la représentation type que l'on se fait des élèves en difficulté ressemble à ceci:

"Il (elle) présente de gros retards, est dépassé (e) par la matière, n'est pas de son niveau, ne peut suivre le programme, est complètement à part".

Les solutions aux difficultés rencontrées:

Elles ne se trouvent pas si on se contente de nommer plusieurs types de difficultés. Envisager ces difficultés comme des entités séparées entretient un phénomène aussi "séparé".

Les causes des difficultés

Les causes les plus souvent citées sont:

1^{0} les facteurs physiques: certains prétendent que les difficultés d'apprentissage proviennent de déficiences visuelles, auditives, ou motrices.

2^{0} les facteurs psychologiques: ces facteurs pourraient être:

- attention déficiente, instabilité, hyperactivité;
- retard dans le développement intellectuel;
- motivation défaillante, aspiration et désir de réussir peu élevés, etc.
- blocage socio-affectif, retrait social, agressivité.

Ces causes psychologiques souvent invoquées sont remises en question.

3° les facteurs socio-culturels: l'école est le milieu de transmission de certaines valeurs. Dans plusieurs familles de milieux populaires, les valeurs, le langage, les habitudes de vie, les attitudes face à l'école sont différents, ce qui entraîne un "handicap socio-culturel" chez les enfants provenant de ces milieux.

4° les facteurs familiaux: des situations familiales "différentes" (mère seule, mère au travail, parents divorcés...) ont souvent servi d'explications faciles aux problèmes scolaires des enfants.

5° les facteurs scolaires: la façon employée par l'école pour transmettre des connaissances, pour demander de l'information, pour évaluer les acquisitions est aussi à l'origine de difficultés scolaires. Ces facteurs scolaires sont fort importants pour l'enseignant (e) puisqu'il (elle) peut contribuer à les modifier.

Les conséquences des difficultés

Concrètement, ces conséquences s'actualisent par:

- des retards pédagogiques;
- la marginalisation de l'enfant dans des classes de récupération, d'attente, de dénombrement flottant;
- au secondaire le classement de l'élève en voie allégée, en voie pratique, au professionnel court...

MANIFESTATIONS, CAUSES EXPLICATIVES ET CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

Effets sur l'élève

Pour l'élève concerné, à mesure que les années passent, la perception qu'il a de ses capacités est de plus en plus négative. Il devient agressif, avec raison, face à la matière qui en particulier lui apporte des problèmes, face à l'école qui lui impose cet échec, face à tous les moyens d'expression utilisés par cette matière: lecture ainsi que communication écrite et orale.

Effets sur sa famille

Souvent, pour la famille de l'élève, si elle est de milieu socialement élevé, c'est la honte. Si elle est de niveau plus modeste, ce n'est que la continuité de ce qui a toujours existé pour elle (attitude de fatalisme et de défaitisme vis-à-vis l'école: "Je n'ai jamais réussi à l'école, mon gars est pareil"...).

Effets sur l'école

Le nombre croissant d'élèves en difficulté d'apprentissage a provoqué la création de tout un système parallèle d'enseignement: les effets négatifs de cette façon de scolariser les enfants en difficulté ne sont plus à démontrer. La récente politique d'adaptation scolaire proposée par le M.E.Q. veut justement diminuer ces effets négatifs.

Effets sur l'enseignant (e)

Le fait d'avoir toujours eu recours à des spécialistes pour les difficultés d'apprentissage a amené les enseignants (es) du régulier à penser

qu'ils (elles) n'étaient pas assez armés (es) pour régler ces problèmes ou que ces derniers étaient des entités séparées de l'ensemble des apprentissages. Certains (es) enseignants (es) sont même devenus (es) sceptiques quant à leur qualité d'intervenant (e).

Or, le recours aux spécialistes "en dehors" de la classe régulière n'a pas donné les résultats escomptés. Les difficultés continuent d'exister et l'enseignant (e) se sent toujours aussi démuni (e) pour y faire face. La marginalisation des élèves a par ailleurs des effets désastreux à long terme.

CETTE SITUATION ENTRAÎNE DONC UNE RECENTRALISATION SUR LA CLASSE COMME LIEU DE RÉSOLUTION DE CES PROBLÈMES MINEURS AVEC L'ENSEIGNANT (E) COMME PRINCIPAL (E) INTERVENANT (E) CAPABLE DE LES PRÉVENIR, DE LES DÉCELER ET DE LES RÉGLER.

II. PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE

Les lignes suivantes résument succinctement les éléments essentiels du module 2 qui porte sur la prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage.

Rappelons d'abord quelques mesures de prévention:

- la considération des réactions affectives devant une tâche donnée.
- l'utilisation d'une approche pédagogique individualisée dans un cadre collectif.

Rappelons aussi qu'une approche pédagogique individualisée dans un cadre collectif:

- doit tenir compte des différences individuelles;
- est basée sur trois fondements:

1. l'enseignement par objectifs;
2. l'évaluation des apprentissages; (évaluation formative)
3. l'enseignement correctif continu.

- suppose: un enseignement fondé sur une identification des objectifs d'apprentissage en cause, des activités d'évaluation continue qui permettent de vérifier les acquis des élèves selon les objectifs établis de même que des activités d'apprentissage correctives pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs minima.

Activité II

Échelle d'attitudes de la considération des réactions affectives devant une tâche

	toujours	souvent	parfois	jamais
J'élabore des activités qui exploitent les intérêts de mes élèves				
Je tiens compte du vécu de mes élèves lorsque j'interviens auprès d'eux ou leur propose des activités				
Je présente à chacun de mes élèves des activités qu'il est susceptible de réussir.				
Je mets en lumière les progrès et succès de chaque élève				
Je prévois des conséquences positives qui soulignent les succès (félicitations, admiration des camarades, bonnes notes)				
J'observe les réactions de mes élèves devant chaque tâche scolaire que je leur propose				
J'améliore ou élimine les activités qui suscitent des réactions négatives				

Échelle d'attitudes de l'approche pédagogique

	toujours	souvent	parfois	jamais
J'utilise les habiletés "scolaires" et "non scolaires" de chacun de mes élèves				
Je respecte le rythme d'apprentissage (lent, rapide..) de chaque enfant				
J'identifie les styles d'apprentissage de chacun (concret, abstrait) et j'en tiens compte dans mon enseignement				
J'utilise des moyens didactiques diversifiés				
J'identifie les apprentissages minima que tous mes élèves auront à réaliser				
Je détermine les apprentissages supplémentaires qui peuvent être faits par certains élèves				
Je présente les objectifs d'apprentissage aux enfants				

	toujours	souvent	parfois	jamais
J'évalue assidûment et fréquemment les apprentissages de chacun				
Je renseigne régulièrement chaque élève sur son degré de réussite par rapport à chacun des objectifs qui lui sont fixés				
J'organise des activités correctives ou d'enrichissement selon les besoins				
Je constitue des groupes de travail selon les objectifs à atteindre				
Je veille à ce que chaque élève comprenne ce qu'il a à faire				

III. OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

3.1 NOUVELLE VISION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS

Dans le nouveau programme de français pour le primaire, l'objectif général de la classe de français est de "développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur".

Des objectifs spécifiques et terminaux sont déterminés pour chacune des années en cours, même si on insiste pour dire que le caractère du programme est continu et progressif d'une année d'étude à l'autre.

Cette conception du programme veut essentiellement favoriser le processus d'apprentissage qui, chez les élèves, est continu, progressif et différent pour chacun. Or, un processus d'apprentissage n'exclut en aucune façon ce que nous avons pris l'habitude d'appeler "des difficultés d'apprentissage". Elles en sont une partie intégrante. Il faut le répéter, les difficultés d'apprentissage ne sont pas des "entités" séparées par leur nature du processus d'apprentissage. Elles ne sont:

- qu'un signal permettant aux deux individus impliqués (élève/enseignant (e))de se réajuster et d'utiliser des moyens différents;
- qu'un indice pour l'organisation d'occasions supplémentaires ou différentes d'apprentissage;
- qu'un signe de la nécessité de susciter des réactions affectives positives devant la tâche scolaire en la rendant significative.

3.2 L'HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE

L'HABILETÉ À LIRE consiste à trouver dans un texte les informations qui répondent à une intention de lecture donnée (exemples: se renseigner sur la fabrication du sirop d'érable, fabriquer un mobile,

s'amuser à résoudre des devinettes) ou à s'apercevoir que tel texte ne répond pas à son intention (exemple: le conte "Le chat botté" ne peut pas répondre à l'intention de se renseigner sur la nourriture à donner aux chats).

L'HABILETÉ À ÉCRIRE: consiste à produire un message conforme à une intention donnée, adapté à un interlocuteur déterminé, formulé clairement, orthographié correctement et calligraphié lisiblement.

NOTE: Bien que nous ne parlions pas de la communication orale dans ce document, cet aspect demeure, comme recommandé par le programme de français, un élément important à travailler.

IV. L'HABILETÉ À LIRE

PRINCIPES DE BASE POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À LIRE

- L'apprentissage de la lecture n'est pas directement lié aux aptitudes psychomotrices. Par conséquent, il n'est nullement nécessaire d'avoir atteint un niveau avancé de développement psychomoteur pour aborder l'apprentissage de la lecture.

- Généralement, tout enfant qui a appris à parler possède l'équipement neurologique approprié pour apprendre à lire. Certaines recherches ont été faites en ce sens.

- Les enfants apprennent à lire pour la même raison qu'ils apprennent à parler, c'est-à-dire pour répondre à leurs besoins (se divertir, s'informer, agir).

- Plus l'on proposera à un enfant des activités de lecture qui répondent à ses véritables besoins et qui vont dans le sens des intérêts, plus cet enfant sera motivé à lire.

- Plus l'enfant est motivé à lire, mieux il apprend.

- Pour motiver un lecteur débutant à apprendre à lire, il faut lui lire fréquemment des textes répondant à ses besoins. Ces textes lui sont lus à une vitesse normale en pointant du doigt chaque mot. De plus, il est souhaitable de s'abstenir de lui lire les mots ou parties de mots qu'il peut découvrir grâce au contexte comme c'est le cas du mot remplacé par un tiret dans l'exemple suivant: "Hier soir, j'ai regardé Goldorack à la _____."

- Pour permettre à ses élèves de vivre de telles situations de lecture, le (la) titulaire d'une classe régulière de 1ère année peut procéder ainsi: il (elle) écrit le texte au tableau ou le présente à l'épiscope ou encore paire chacun de ses élèves avec des "grands" de 4e, 5e ou 6e année.

- Comme le démontre l'exemple présenté précédemment, il n'est nullement nécessaire de reconnaître globalement tous les mots d'un texte ou de tous les décoder pour comprendre ce texte.

- L'habileté à lire, comme toutes les habiletés, se développe par la pratique et le retour sur cette pratique (objectivation). Ceci

signifie qu'il faut faire vivre aux enfants de nombreuses situations de lecture lors desquelles ils objectivent leur lecture.

- Les connaissances nécessaires au développement de l'habileté à lire sont souvent fournies à l'enfant ou découvertes par lui lors des activités d'objectivation comme le démontrent plusieurs exemples donnés dans la section consacrée à l'enseignement correctif.

L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE

Le but de toute évaluation est de vérifier chez l'écolier le degré d'atteinte des objectifs qui lui ont été fixés. Puisque, selon le nouveau programme, l'objectif de l'apprentissage de la lecture consiste à développer l'habileté à reconstituer le sens d'un texte en fonction d'une intention de lecture donnée, c'est donc le degré de maîtrise de cette habileté qu'il faut évaluer.

La nécessité d'évaluer cette habileté remet en question les tests de lecture utilisés jusqu'à présent. En effet, des tests tels que "L'Alouette" ou le test de closure[1], par exemple, ne mesurent pas cette habileté. En effet, dans ces deux tests, les écoliers lisent sans avoir d'intention de lecture; de plus, le test "L'Alouette" ne mesure pas du tout la compréhension, il ne mesure que le décodage.

Depuis septembre 1982, tous les enseignants (es) du Québec peuvent se procurer des instruments[2] d'évaluation conformes au nouveau programme. Il s'agit des instruments suivants[3], élaborés par le M.E.Q.: Je suis ton nouvel ami (1ère année), Un bon tour à mes parents (2e année). La bibliothèque

---

1. Ces deux tests sont présentés en annexe.

2. Au cours de l'année scolaire 82-83, le M.E.Q. publiera d'autres instruments pour chaque degré scolaire ainsi qu'un guide d'évaluation.

3. Chacun de ces instruments est composé d'un guide de l'enseignant (e) et d'un cahier de l'élève, exception faite de l'instrument pour la 4e année qui comprend deux cahiers de l'élève.

de Biblioville (3e année), Le système digestif et Le long voyage d'une pomme (4e année), L'économie d'énergie (5e année) et Un voyage en Gaspésie (6e année).

ACTIVITÉ III

Un instrument d'évaluation préparé par le M.E.Q. qui correspond au niveau enseigné est distribué aux participants.

Ils sont invités à donner leur impression.

PROCÉDURE À SUIVRE POUR ÉVALUER L'HABILETÉ À LIRE.

I. Déterminer l'objectif ou les objectifs à évaluer.

II. Trouver ou élaborer une situation de lecture permettant d'évaluer l'atteinte de l'objectif général et de l'objectif ou des objectifs spécifiques[1].

III. S'assurer que la situation de lecture retenue contient une véritable intention de lecture, un ou des textes respectant les critères de lisibilité indiqués dans le nouveau programme et une tâche qui constitue le produit à observer et qui est en rapport direct avec l'intention[2]. Cette tâche peut être un travail manuel ou écrit. Exemple: dessiner l'école "folle" décrite dans le texte; souligner les informations qui se rapportent à la nourriture à donner aux chiens; biffer les illustrations indiquant ce qu'il faut faire en cas d'incendie; etc.

---

1. Par exemple, si l'on veut évaluer la capacité de lire des mots non reconnus globalement mais composés d'indices graphiques connus, il faut être sûr que de tels mots sont contenus dans le texte, que la lecture de ces mots s'avère indispensable à la réussite de la tâche et que ces mots ne peuvent être indentifiés uniquement grâce au contexte.

2. Exemple de tâche inadéquate car non en rapport direct avec l'intention: dessiner un poisson alors que l'intention est de s'informer sur les soins à donner à cet animal.

IV. Présenter la situation aux écoliers de manière à susciter leur intérêt.

V. S'assurer que les enfants comprennent bien ce que l'on attend d'eux.

VI. Laisser aux enfants le temps nécessaire pour lire et réaliser la tâche.

VII. a) Faire objectiver aux écoliers leur lecture c'est-à-dire d'abord faire avec eux le bilan de leur lecture en fonction de la tâche à exécuter. (Exemple: "Vous avez lu dans le but de connaître les manières de fêter Noël dans d'autres pays. Vous deviez souligner tout ce qui parlait de fêter Noël de façons qui sont différentes d'ici. Qui veut nommer une chose qu'il a soulignée?"). Si tous n'ont pas atteint leur intention de lecture, faire découvrir aux enfants concernés les causes de leur non-atteinte de l'intention et les moyens qu'ils auraient pu utiliser pour l'atteindre. Voici un exemple qui illustre cette façon de procéder: suite aux questions de l'enseignant (e), quelques écoliers de 1ère année disent, dans leurs mots, qu'ils n'ont pas atteint leur intention parce qu'ils ont été incapables de lire les mots non travaillés en classe et ne contenant pas d'indices graphiques connus. L'enseignant (e) peut alors demander aux écoliers ayant atteint leur intention de lecture comment ils ont procédé pour lire ces mots. Si ces mots étaient dans un conteste permettant d'en découvrir le sens, la réponse des enfants démontrera probablement qu'ils ont recouru au contexte.

b) Tout au long de l'objectivation, noter les remarques faites par les enfants sur leur manière de lire et ce qu'ils disent pour expliquer leurs difficultés.

VIII. Examiner les réponses des écoliers à la tâche accomplie.

IX. Chercher le sens à donner aux erreurs et aux faits observés pendant l'objectivation.

X. Comparer les résultats avec ceux d'évaluations antérieures.

XI. Déterminer les interventions susceptibles de favoriser le développement de l'habileté à lire de chacun des écoliers.

L'observation des réactions affectives face à la lecture

Cette observation concerne la première mesure de prévention suggérée précédemment et s'intéresse plus précisément aux réactions affectives face à la lecture. Une échelle d'attitudes permet de saisir le vécu des élèves afin d'améliorer certaines situations négatives pour eux.

L'OBSERVATION SE FAIT À L'INTÉRIEUR DE LA CLASSE DURANT LES ACTIVITÉS. ELLE PEUT SE FAIRE TROIS OU QUATRE FOIS DURANT L'ANNÉE. CETTE FORME D'OBSERVATION CONTINUE PERMET DE SUIVRE L'ENFANT DE PRÈS DANS SES RÉACTIONS QUOTIDIENNES ET DE S'AJUSTER SUBSÉQUEMMENT.

ACTIVITÉ IV

Échelle d'attitudes à la lecture

Nom de l'élève: _____

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
1. L'élève accepte de bonne grâce de lire lorsqu'on le lui demande.	toujours souvent parfois jamais				
2. Lors d'une activité libre, l'élève choisit de lire.	toujours souvent parfois jamais				
3. Pendant les périodes de lecture libre, l'élève lit des livres plutôt que d'en feuilleter.	toujours souvent parfois jamais				
4. L'élève lit à des moments où il est supposé faire autre chose.	toujours souvent parfois jamais				
5. L'élève lit spontanément tout ce qui l'entoure.	toujours souvent parfois jamais				
6. L'élève apporte des livres, des revues, des journaux... à la maison.	toujours souvent parfois jamais				
7. L'élève apporte des livres, des revues, des journaux... à l'école	toujours souvent parfois jamais				
8. De son plein gré, l'élève fréquente une bibliothèque.	toujours souvent parfois jamais				
9. L'élève discute spontanément de ses lectures avec les autres.	toujours souvent parfois jamais				
10. L'élève demande de lui faire la lecture.	toujours souvent parfois jamais				
11. Librement, l'élève lit des textes aux autres.	toujours souvent parfois jamais				
12. Lors des périodes de lecture libre, l'élève choisit: des documentaires;	toujours souvent parfois jamais				
12.2 des textes de type incitatif (bricolage, recettes, tours de magie..);	toujours souvent parfois jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
12.3 des histoires, des contes;	toujours souvent parfois jamais				
12.4 des bandes dessinées;	toujours souvent parfois jamais				
12.5 des récits d'aventures;	toujours souvent parfois jamais				
12.6 des livres de jeux (charades, devinettes...);	toujours souvent parfois jamais				
12.7 des livres illustrés;	toujours souvent parfois jamais				
12.8 des textes écrits en gros caractères.	toujours souvent parfois jamais				
13. Lors des situations de lecture, l'élève est intéressé à lire dans le but de: . s'amuser, se divertir;	toujours souvent parfois jamais				
13.2 s'informer;	toujours souvent parfois jamais				
13.3 agir.	toujours souvent parfois jamais				
14. L'élève apprécie la lecture de textes composés par d'autres enfants.	toujours souvent parfois jamais				
15. L'élève aime lire des textes composés par des adultes.	toujours souvent parfois jamais				
16. Lors de situations de lecture, l'enfant demande de l'aide lorsqu'il échoue à lire un mot ou une phrase.	toujours souvent parfois jamais				
17. L'élève participe volontiers aux discussions ayant lieu pendant l'objectivation des situations de lecture.	toujours souvent parfois jamais				

Enseignement correctif en lecture

a) Interventions à faire auprès des enfants ayant des PROBLÈMES DE DISCRIMINATION (exemple: enfants qui lisent "Il faut lancer la palle" au lieu de "Il faut lancer la balle") ou qui font des INVERSIONS.

Les enfants font de telles erreurs parce qu'ils ne sont pas centrés sur le sens du texte. Les centrer sur le sens sera donc le but de toutes les interventions effectuées auprès d'eux. Pour atteindre ce but, les moyens suivants peuvent être utilisés:

- Leur faire lire des textes dont le sujet leur est familier et qui contiennent uniquement des mots connus à l'oral. Ainsi, les textes lus seront plus susceptibles d'avoir du sens pour les enfants et, conséquemment, ces derniers risquent moins de confondre certaines lettres. Ce qui n'est pas le cas de l'exemple suivant: des enfants qui ignorent à l'oral le mot "rutabaga" doivent lire la phrase "Tu coupes le rutabaga en deux". Puisque le mot "rutabaga" n'a pas de sens pour eux, il est fort possible qu'ils lisent à la place "rutapaga" ou "rutadaga".

- Leur proposer des textes courts. Plus un texte est court, plus il s'avère facile pour un lecteur débutant ou malhabile d'en saisir le sens.

- Les faire discuter sur le contenu probable du texte à lire: si ce texte, par exemple, décrit la manière de faire une salade de fruits, on demande aux écoliers de nommer les aliments qui peuvent composer ce mets. Cette mesure, en favorisant l'anticipation, contribue à centrer les écoliers sur le sens.

- Leur permettre de recourir à l'enseignant (e) lorsqu'ils s'aperçoivent que ce qu'ils lisent n'a pas de sens. Afin d'illustrer de manière concrète la façon dont l'enseignant (e) peut intervenir à ce moment là, reprenons l'exemple présenté plus haut. Un enfant lit "Il faut lancer la palle". Dans ce cas, l'enseignant (e) le ramène au sujet du texte (la description d'un jeu) en lui posant la question suivante: Que peut-on lancer lorsque l'on joue? Ensuite, si l'enfant nomme un mot autre que "balle", "bille" par exemple, l'enseignant (e) le renvoie aux indices graphiques qu'il connaît dans le mot à lire. Dans la situation décrite ici, il est fort probable que l'enfant connaisse le son "alle" puisqu'il a lu "palle".

  L'enseignant (e) procède de manière identique si l'enfant ne mentionne son erreur qu'au moment de l'objectivation.

- À l'occasion, leur faire vivre des situations de lecture de type ludique lors desquelles ils lisent, pour s'amuser, des textes "Schtroumpf". Dans ces textes, plusieurs mots sont remplacés par "Schtroumpf".

b) Interventions auprès des enfants qui lisent TOUJOURS TRÈS LENTEMENT

Généralement, ces enfants décodent chaque mot. Ils ne recourent pas aux indices de sens et ne reconnaissent pas de mots globalement. Leur lenteur les empêche souvent de comprendre ce qu'ils lisent. Il importe donc de les amener à utiliser d'autres stratégies que le décodage. Pour ce faire, d'une part l'enseignant (e) entraînera ces enfants à se servir d'indices de sens lors de situations de lecture et, d'autre part, leur proposera des exercices supplémentaires dans le but de les amener à reconnaître globalement un certain nombre de mots. Moyens à utiliser pour amener des lecteurs lents à se servir d'INDICES DE SENS:

- Leur proposer des textes courts dont le sujet leur est familier et qui contiennent uniquement des mots qu'ils connaissent à l'oral.

- Les faire discuter sur le contenu probable du texte à lire.

- Lors de la lecture, leur permettre de recourir à l'enseignant (e) dès qu'ils butent sur un mot. L'enseignant (e) utilisera alors les moyens proposés dans le tableau suivant[1]:

EXEMPLE D'INTERVENTIONS LORS DE LA LECTURE D'UN TEXTE

A. Lorsque l'écolier bute sur un mot et qu'il est en panne, exploiter la capacité de l'écolier de se servir des indices de sens:

- lui demander de continuer à lire et de revenir sur ce mot ultérieurement;
- lui demander d'essayer de reconnaître le mot d'après le contexte (Qu'est-ce que tu penses que c'est?);
- lui demander de se rappeler ce qu'il a lu;
- le ramener au titre, au thème, à l'intrigue ou à l'illustration;
- lui demander de relire le début de la phrase;
- donner des indices sur la catégorie sémantique du mot, le sens général de la phrase.

B. Si le mot n'a pas été reconnu, exploiter conjointement les ressources du contexte (A) et des indices graphiques:

- renvoyer au même mot ou à un mot semblable déjà lu dans le texte;
- lui demander de relever des indices graphiques dans ce mot;
- lui demander si ce mot ressemble à d'autres qu'il connaît;
- le renvoyer à des composantes d'autres mots déjà vus en classe;
- lui donner directement un indice graphique;
- une fois certains indices graphiques relevés, revenir au contexte pour lire le mot.

1. Ce tableau est extrait, de l'instrument d'évaluation du M.E.Q. intitulé Je suis ton nouvel ami, guide de l'enseignant, 1ère année, pp. 29 et 30.

C. Lorsque l'écolier dit un mot qu'il a déduit du contexte ou de ses composantes graphiques:

- lui demander si ce mot est possible dans le contexte de la phrase ou du texte;
- lui demander de prouver que le mot qu'il a lu est bien le mot écrit;
- placer le mot dit, en dessous du mot écrit et demander à l'écolier si les deux mots sont pareils;
- si le mot dit n'est pas le mot écrit:
  . revenir à A ou B
  . demander à un autre écolier de lire le mot
  . lire le mot de l'écolier.

Moyens à utiliser pour amener des lecteurs à RECONNAÎTRE GLOBALEMENT un certain nombre de mots:

- Écrire sur des étiquettes des mots usuels provenant des textes utilisés lors des situations de lecture. Illustrer ces étiquettes et les afficher à la vue des enfants.

- Régulièrement, proposer aux enfants des exercices lors desquels ils pourront toujours se référer aux étiquettes. Exemples d'exercices: pairer des mots et des images, classer des mots selon différents critères de sens, etc.

c) Interventions auprès des enfants qui REPÈRENT LENTEMENT UN RENSEIGNEMENT PRÉCIS DANS UN TEXTE;

Il s'agit d'enfants qui, par exemple, lisent en entier un texte traitant des habitudes de vie du serpent alors que leur intention de lecture consiste uniquement à se renseigner sur la durée de vie de cet animal. C'est lors de l'OBJECTIVATION que de tels enfants découvriront qu'une lecture exhaustive est inappropriée dans cette situation. À ce moment là, l'enseignant (e) demandera aux écoliers ayant atteint rapidement leur intention de lecture d'indiquer le moyen employé pour y parvenir.

ACTIVITÉ V

SUGGESTIONS POUR STIMULER LA LECTURE

	Quels moyens j'utilise
Quotidiennement, accorder aux enfants une période de lecture libre pendant laquelle ils lisent pour le plaisir le ou les texte (s) de leur choix. Lors de cette période, l'enseignant (e) n'effectue aucun contrôle en ce qui concerne la lecture.	
Fournir aux enfants des occasions de constater que des adultes aiment lire. Pour ce faire, l'enseignant (e) peut, entre autres, lire, lui (elle) aussi, pendant la période de lecture libre.	
Vérifier fréquemment les intérêts des écoliers afin de leur proposer des textes qui s'y rapportent.	
Leur fournir des résumés des livres disponibles à l'école. On peut trouver des résumés de livres pour enfants dans les documents suivants: revue Québec français, revue Lurelu et Guide pédagogique primaire français littérature de jeunesse, fascicules 2, 3 et 4.	

Quels moyens j'utilise

Leur permettre d'apporter des tex- chez eux et d'en apporter à l'éco- le.	
Leur offrir une grande variété d'objets de lecture c'est-à-dire ne pas leur proposer uniquement des livres mais aussi des dépliants publicitaires, des journaux, des revues, des cartes géographiques, des cartes de hockey, de baseball, des annuaires téléphoniques...	
Mettre à leur disposition un ba- billard sur lequel ils peuvent afficher des découpures de jour- naux susceptibles d'intéresser leurs compagnons.	
Accorder du temps à ceux qui le désirent pour parler des lectures qu'ils ont faites chez eux ou à l'école lors des périodes de lectu- re libre.	
Leur lire des histoires et arrêter à un moment excitant.	

Autres moyens

V. L'HABILETÉ À ÉCRIRE

PRINCIPES DE BASE POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À ÉCRIRE.

- L'habileté à écrire, comme toutes les habiletés, se développe grâce à la pratique et à l'objectivation de cette pratique. Ceci signifie qu'il faut faire vivre aux écoliers de nombreuses situations de communication écrite lors desquelles ils objectivent les textes produits.

- Une situation de communication écrite est une situation au cours de laquelle les écoliers écrivent à quelqu'un ou pour quelqu'un dans un but précis (informer, amuser, inciter...). Voici quelques exemples de telles situations: composer des devinettes pour amuser les élèves d'autres classes, écrire à ses parents dans le but de les inviter à venir rencontrer son enseignant, écrire à un auteur de livres pour enfants dans le but de lui donner ses impressions sur un de ses livres, etc.

- Plus les situations de communication proposées aux écoliers rejoindront leurs intérêts et leur vécu, plus les écoliers seront motivés et intéressés à les vivre.

- Plus les écoliers sont motivés, plus la qualité des textes qu'ils produisent est grande.

- Pour motiver un scripteur débutant à apprendre à écrire, il faut lui faire reproduire fréquemment de courts messages signifiants[1] qu'il a composés lui-même et dictés à l'enseignant (e) ou à un élève plus âgé.

---

1. Il convient de rappeler ici qu'un message signifiant est un message écrit à quelqu'un ou pour quelqu'un dans un but précis.

- L'objectivation, lors des situations de communication écrite, consiste à faire découvrir aux écoliers les facteurs dont ils doivent tenir compte pour bien communiquer. Ces facteurs sont le choix de l'organisation et la formulation de l'information conformes à l'intention poursuivie et adaptés à l'interlocuteur ainsi qu'à la forme de communication adoptée (télégramme, menu, petite annonce...). Pour faire découvrir ceci, diverses modalités peuvent être utilisées. Voici un exemple qui illustre une modalité possible: des écoliers de 5e année, regroupés en équipes, décrivent des jeux qu'ils ont inventés. Afin d'objectiver son texte, chaque équipe le fait lire à une autre qui doit jouer au jeu présenté en se référant uniquement au texte. Si elle n'y parvient pas, faute d'informations pertinentes, elle demande des précisions à l'équipe-auteure. Ainsi, cette dernière prendra conscience des lacunes de son texte et des moyens de les combler.

- L'acquisition de connaissances d'orthographe grammaticale n'a qu'un seul but: permettre d'orthographier le plus correctement possible lors des situations de communication. Pour ce faire, il importe d'amener les écoliers à utiliser les connaissances acquises lorsqu'ils rédigent un texte. À cet effet, les moyens suivants peuvent être employés:

1° leur permettre, lors de la rédaction de textes, de recourir à un code grammatical. Ce dernier peut être constitué de pancartes garnissant les murs de la classe ou (et) de fiches à la disposition de chaque écolier. Chaque pancarte ou fiche se rapporte à une connaissance d'orthographe grammaticale préalablement enseignée et contient des

exemples de la règle ou du truc en cause. En voici un exemple[1]:

nous _____ ons
nous patinons
nous jouerons
ATTENTION:
nous sommes

Note: -écrire en rouge "nous _____ _____ ons, les 3 "nous" et les 2 "ons" finals .

-écrire en bleu "ATTENTION" et le "es"

-écrire le reste en noir.

2° Lorsque tous les écoliers ont terminé de rédiger, l'enseignant (e) révise brièvement avec eux quelques connaissances déjà enseignées par rapport à des erreurs commises par plusieurs. Suite à la révision d'une connaissance donnée, l'enseignant (e) accorde quelques minutes aux élèves pour repérer dans leurs textes les cas s'y rapportant et pour les corriger, si nécessaire.

L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Évaluer l'habileté à écrire signifie évaluer l'habileté à produire des messages conformes à une intention donnée, adaptés à un interlocuteur déterminé, formulés clairement, orthographiés correctement et calligraphiés lisiblement.

---

1. Cet exemple est extrait du document suivant: Turp Louise, Laviolette Yve , Bourgain Aline, L'enseignement du français écrit au niveau primaire, Guide pédagogique, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1981 page 271.

La nécessité d'évaluer ceci remet en question les tests traditionnellement utilisés comme les dictées ou les questionnaires du type "Encercle les noms, souligne les verbes..."

Plusieurs instruments d'évaluation ainsi qu'un guide seront publiés par le M.E.Q. au cours de l'année 1983.

Procédures à suivre pour évaluer l'habileté à écrire.

I. Élaborer une situation de communication comprenant une intention (amuser, informer, faire agir...) et un ou des interlocuteurs.

II. Présenter la situation aux écoliers de manière à susciter leur intérêt.

III. S'assurer que les écoliers comprennent bien ce que l'on attend d'eux.

IV. Faire discuter les écoliers sur le sujet du texte à produire.

V. Laisser aux écoliers le temps nécessaire pour écrire leur texte.

VI. a) Faire objectiver aux écoliers les aspects suivants de leur texte: la conformité à leur intention de communication, l'adaptation à leur interlocuteur et la compréhensibilité de la formulation.

b) Tout au long de l'objectivation, noter les motifs invoqués par les écoliers au sujet de ce qu'ils ont ou n'ont pas écrit dans leur texte et de la manière de formuler ce texte.

VII. Évaluer les textes des écoliers. Les aspects suivants, entre autres, peuvent être évalués: la conformité à l'intention de communication, l'adaptation à l'interlocuteur, la formulation de l'information, l'orthographe grammaticale et d'usage, et la lisibilité de la calligraphie.

VIII. Comparer les résultats avec ceux d'évaluations antérieures.

IX. Déterminer les interventions susceptibles de favoriser le développement de l'habileté à écrire de chacun des écoliers. Par exemple, lors de situations de communications ultérieures, accorder une aide particulière aux écoliers éprouvant des difficultés à organiser leur texte de manière cohérente; faire vivre aux enfants dont le texte n'était pas conforme à l'intention de communication d'autres situations dont le but est le même; faire découvrir aux enfants la connaissance d'orthographe grammaticale qui leur permettrait d'éviter un type d'erreurs qu'ils ont commises fréquemment; etc.

Page 48 manquante

L'observation des réactions affectives face à l'écriture

Comme pour la lecture, l'enseignant (e) peut profiter de l'utilisation d'une échelle d'attitudes face à l'écriture.

Échelle d'attitudes face à l'écriture

Nom de l'élève: _____

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
1. L'élève accepte de bonne grâce de composer un texte lorsqu'on le lui propose.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
2. L'élève est très calme lors des situations de communication.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
3. Au moment des situations de communication, l'élève a des idées sur le sujet du texte à écrire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
4. Lors d'une activité libre, l'élève choisit d'écrire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
5. L'élève écrit à des moments où il est supposé faire autre chose.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

L'HABILETÉ À ÉCRIRE

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
6. L'élève apporte à l'école des textes qu'il a composés spontanément chez lui.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
7. Volontairement, l'élève fait chez lui des activités semblables à celles effectuées en classe.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
8. De son plein gré, l'élève fait lire à d'autres élèves les textes qu'il a composés.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.1 Lorsque l'élève écrit spontanément, il choisit d'écrire: des textes informatifs;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.2 des textes incitatifs (description de jeux ou de bricolage, recettes..);	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.3 Des histoires, des contes;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.4 des bandes dessinées;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.5 des charades, des devinettes, des mots entrecroisés,	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
9.6 des cartes de souhaits, de remerciement, des lettres personnelles.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

L'HABILETÉ À ÉCRIRE

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
10.1 Lors des situations de communication, l'élève est intéressé d'écrire dans le but: d'informer;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10.2 de faire agir;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10.3 de convaincre;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10.4 d'amuser, de divertir;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
10.5 d'exprimer ses sentiments, de raconter des expériences vécues.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
11.1 L'élève apprécie écrire à ou pour: ses compagnons de classe;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
11.2 des enfants plus âgés;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
11.3 des enfants plus jeunes;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
11.4 des adultes connus;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

		Observations			
		1°	2°	3°	4°
11.5 des adultes inconnus.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
12.1 L'élève aime rédiger des textes: seul;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
12.2 en équipe;	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
12.3 collectivement avec tous les élèves de sa classe.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
13. La crainte de commettre des erreurs orthographiques n'empêche pas l'élève de produire.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				
14. Pendant les situations de communication, l'élève demande comment s'écrivent des mots.	toujours				
	souvent				
	parfois				
	jamais				

ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN ÉCRITURE

Manque d'idées

Régulièrement, des enfants se plaignent de ne pas savoir quoi écrire lorsqu'on leur propose de vivre une situation de communication. Pour remédier à cela, il suffit souvent d'amorcer toute situation de communication par une discussion sur le sujet du texte à produire. Lors de cette discussion, seuls les enfants qui le désirent s'expriment donnant ainsi des idées à ceux qui n'en possèdent pas.

Il arrive que des enfants ignorent quoi écrire seulement dans les cas suivants:

- Lorsqu'ils ne possèdent pas de connaissance sur le sujet du texte à écrire. Par exemple, des écoliers ne pourront pas convaincre des adultes d'arrêter de fumer s'ils ne connaissent pas quels sont les effets nocifs de la cigarette.

- Lorsqu'ils doivent exprimer des sentiments qu'ils n'éprouvent pas comme c'est le cas dans la situation suivante: à l'occasion de la fête des mères, des écoliers doivent rédiger un message dans lequel ils indiquent à leur mère les raisons de leur amour pour elle. Dans cette situation, que pourra écrire l'enfant qui n'aime pas sa mère?

Avant de proposer une situation de communication, il convient donc de s'assurer que le sujet du texte à produire ne fait appel qu'à des connaissances possédées par les écoliers et n'oblige pas ces derniers à exprimer des sentiments qu'ils ne ressentent pas.

Textes courts

La longueur d'un texte n'importe pas. Ce qui importe, c'est l'adéquation entre l'intention du scripteur et le texte produit ainsi que l'adaptation du texte à l'interlocuteur. Si un texte court possède ces qualités, il n'y a pas lieu d'intervenir. S'il ne les possède pas, l'enseignant (e) fait objectiver à l'auteur du texte la non-conformité de son texte à son intention de communication et (ou) sa non-adaptation à l'interlocuteur. Suite à cette objectivation, l'enfant modifiera son texte en conséquence ce qui peut parfois l'obliger à l'allonger.

Peur de commettre des erreurs orthographiques

Lors de situations de communication, certains enfants osent à peine écrire quelques mots parce qu'ils craignent de commettre des erreurs orthographiques.

Il convient d'abord de rassurer ces enfants en leur faisant prendre conscience qu'il est normal de commettre des erreurs. Pour atteindre ce but, on peut leur montrer des brouillons raturés de textes d'adultes, on peut aussi leur expliquer que s'il est obligatoire d'aller à l'école jusqu'à la fin du secondaire, c'est parce que tout ce temps est jugé nécessaire, entre autres, à l'apprentissage de l'orthographe.

Il faut également permettre aux élèves de recourir à divers outils (dictionnaire, fichier, code grammatical) lorsqu'ils composent des textes. Les empêcher d'y recourir équivaut à exiger d'eux plus que ce que les adultes, même ceux qui sont des professionnels de l'écriture comme les journalistes et les écrivains, exigent d'eux-mêmes.

Aux enfants traumatisés par l'orthographe, il est bon également de permettre de demander l'aide de l'enseignant (e) à chaque fois qu'ils doutent de la manière d'écrire un mot.

Pour terminer, mentionnons les deux éléments-supports susceptibles d'alimenter les interventions de l'enseignant (e)

1) l'organisation au niveau de l'école qui implique:

- l'acceptation de l'approche pédagogique proposée (approche pédagogique individualisée dans un cadre collectif - objectifs déterminés - évaluation formative - enseignement correctif).
- des occasions supplémentaires d'apprentissage (souplesse dans les horaires - matériel adéquat - encadrement de certains élèves).

2) les intervenants:

- les parents
- les pairs
- les personnes ressources
- autres.

CONCLUSION

Ce cahier sur les difficultés mineures d'apprentissage en français visait à soutenir l'enseignant (e), principal (e) intervenant (e) auprès de l'élève dans la poursuite de ses apprentissages.

De plus, ce document voulait permettre aux enseignants (es) de revenir sur des actions posées, de donner des explications aux manifestations des difficultés en classe, d'exprimer des réflexions individuelles ou collectives en regard de ces difficultés.

En résumé, ce module souhaite apporter différentes connaissances et divers modèles d'applications concrètes utiles à l'enseignant (e) qui désire pour chacun de ses élèves, la réussite des apprentissages essentiels de base en français.

BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN, YVES, L'individualisation de l'enseignement, Pourquoi?, I.N.R.S., Éducation, Collection Devenir, no 3, Educational psychology.

BLOOM, BENJAMIN. A., Human characteristics and school learning, McGraw-Hill Book company, 1976.

BONNIER-TREMBLAY F., Dedapam - 3e dernier rapport, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, C.E.C.M., 1971 à 1976.

CAOUETTE, MAURICE, Psychologie des milieux défavorisés.

CHAMBERLAND PIERRE, TURP LOUISE, LAVIOLETTE YVE, BOURGOIN ALINE, L'enseignement du français écrit au niveau primaire, guide pédagogique, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1981.

DOCUMENT D'INFORMATION: Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires, 7980-1057 G, (Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire).

GAUDREAU, JEAN, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Éd. Québec/Amérique, 1980.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, rapport du comité provincial de l'enfance inadapté, COPEX 1976.

TURP LOUISE, LAVIOLETTE YVE, Proposition d'évaluation conforme au nouveau programme de français écrit, 3e et 6e année, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'étude primaire français, Direction des programmes, Service au primaire, 1979.

ROBICHAUD, CMER, PH. D et LANDRY, RODRIQUE, PH. D, Intégration et individualisation: modèle de développement du curriculum, Apprentissage et Socialisation, vol. 1, no 4, 1978.

CHAMBERLAND, PIERRE, Guide pour l'objectivation en lecture, 1er cycle du primaire et 2e cycle du primaire documents de travail provisoire, 1982.

ANNEXE

Miroir aux alouettes, [1]
Miroir aux dyslexiques

Lisez à voix haute le texte suivant, sans l'avoir lu silencieusement au préalable, n'oubliez pas de déclencher votre chronomètre afin de mesurer votre vitesse de lecture, demandez à une autre personne de noter vos erreurs, hésitations, reprises...

L'alouette fait ses jeux; alouette fait un noeud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.

On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux.

Un lac étire ses calmes rives et quand le soir descend le miroir de ses eaux reflète les poissons des brignoles perfides.

(Extrait du test "L'Alouette")

---

1. Miroir aux alouettes, miroir aux dyslexiques, tiré de la revue Québec-Français, février 1981, no 3 et publié par l'association des professeurs de français.

TEST DE CLOSURE

Les soleils de mer.

Les soleils de mer ressemblent à des champignons. Ils présentent des couleurs _____ des formes variées. Ces _____ apparaissent à la surface _____ l'eau durant la _____ la plus chaude de _____ journée. Leur corps transparent _____ beaucoup d'eau. Les _____ de mer se nourissent _____ crustacés et de petits _____ Ils attrapent leurs proies _____ les paralysent avec un _____ secrété par les tentacules. _____ on touche à ces _____, le poison provoque une _____ sensation de brûlure. On trouve les soleils de mer sur les bords des quais ou des plages.

et	de
mollusques	poissons
de	et
période	poison
la	Si
contient	méduses
soleils	légère

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Module: _____

Commission scolaire: _____

Date: _____

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS CI-APRÈS, ENCERCLER LA COTE QUI CORRESPOND À VOTRE NIVEAU DE SATISFACTION:

Échelle:	4 - très satisfaisant
	3 - satisfaisant
	2 - insatisfaisant
	1 - très insatisfaisant

I. Satisfaction générale

1)	De façon générale, vous êtes satisfait de cette séance de formation.	4	3	2	1
2)	Est-ce que, dans le contexte de la Politique d'adaptation scolaire, la présente séance de formation a apporté des réponses à vos questions?	4	3	2	1

2. Contenu du module

1)	Le thème du module était pertinent à votre travail.	4	3	2	1
2)	Le contenu était bien structuré.	4	3	2	1
3)	Les explications fournies par l'animateur étaient suffisantes.	4	3	2	1
4)	Les éléments traités dans le contenu constituent un apport à votre travail quotidien.	4	3	2	1
5)	La quantité de connaissances pertinentes acquises lors de cette séance de formation est satisfaisante, compte tenu de vos objectifs personnels.	4	3	2	1

3. *Méthologie utilisée*

1) De façon générale, la formule d'animation adoptée vous a plu.	4	3	2	1
2) Les exercices pratiques étaient appropriés aux objectifs du module.	4	3	2	1
3) Les documents de support (cahier, acétates, audio-vision, etc.) étaient adéquats dans l'ensemble.	4	3	2	1
4) La durée de la formation était suffisante, étant donné le thème traité.	4	3	2	1

4. *Participation - implication personnelle*

1) Tout en tenant compte des contraintes imposées par la présence d'un groupe, le rythme personnel des individus a été respecté.	4	3	2	1
2) Votre engagement personnel a été significatif.	4	3	2	1

5. *Animateur*

1) L'attitude générale de l'animateur a permis une compréhension du module.	4	3	2	1
2) L'animateur a tenu compte des objectifs des individus.	4	3	2	1

6. *Commentaires - critiques - recommandations*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci!

EDUQ 8570029 C

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8633 – 03

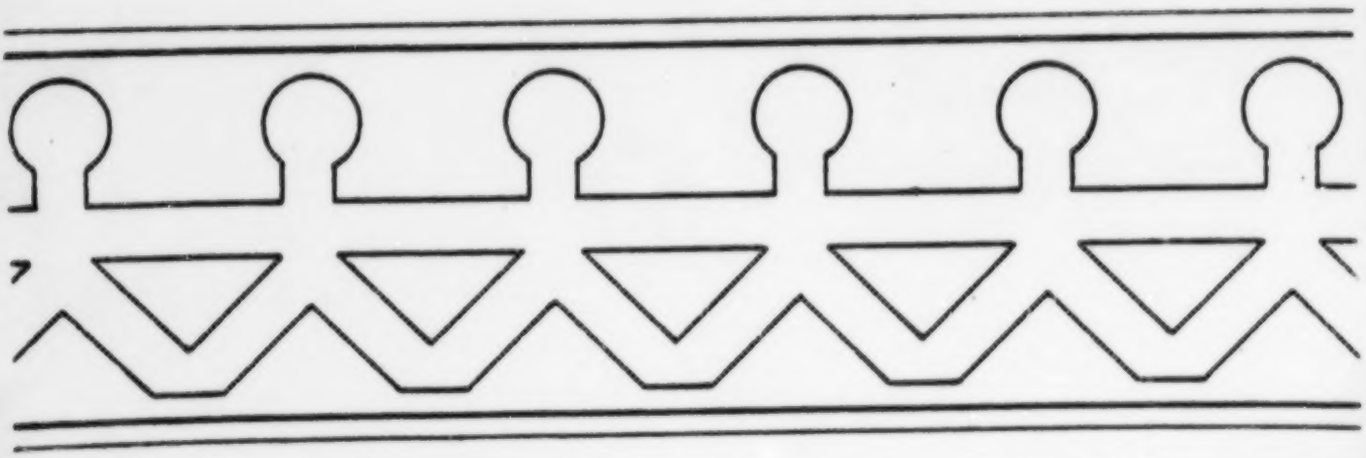
PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

GUIDE D'ANIMATION



Service de la formation du personnel scolaire

JANVIER 1983

EDUQ 8570029 C

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 3

LES DIFFICULTÉS MINEURES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE

GUIDE D'ANIMATION

HORAIRE

9 h 00 à 9 h 15	Présentation de la journée	. Mot de bienvenue . Présentation du déroulement de la journée
9 h 15 à 10 h 00	PREMIER ATELIER: Place du module dans le plan d'action	. Contenu du module . Liste des modules . Distribution des cahiers aux participants . Visionnement de l'audio-vision (activité 1) . Manifestations, causes et conséquences des difficultés d'apprentissage (chapitre I)
10 h 00 à 10 h 15	DEUXIÈME ATELIER: - Rappel des mesures de prévention	. Mesures de prévention (chapitre II)
10 h 15 à 10 h 30	PAUSE-CAFÉ	
10 h 30 à 11 h 15	(SUITE DU DEUXIÈME ATELIER) - Rappel des mesures de prévention - Nouvelle vision des difficultés - Objectifs de l'apprentissage du français	. Travail individuel: "Échelle d'attitudes" (activité II) . Signal, indice, signe (activité III)
11 h 15 à 11 h 30	TROISIÈME ATELIER: - L'habileté à lire	. Principes de base pour développer l'habileté à lire (chapitre IV)
11 h 30 à 13 h 00	DÎNER	

13 h 00 à 13 h 30	(SUITE DU TROISIÈME ATELIER) - *L'habileté à lire*	. Évaluation de l'habilete à lire (chapitre IV) . Passation d'un texte (activité III) . Procédures à suivre pour évaluer l'habileté à lire . Travail individuel: "Échelle d'attitudes" face à la lecture (activité IV)
13 h 30 à 14 h 15	QUATRIÈME ATELIER: - *Enseignement correctif en lecture*	. Intervention auprès des enfants ayant des problèmes de discrimination (chapitre IV). . Interventions auprès des enfants qui font des des inversions . Interventions auprès des enfants qui lisent toujours très lentement . Interventions auprès des enfants qui repèrent lentement un renseignement précis dans un texte . Suggestions pour stimuler la lecture (activité V)
14 h 15 à 14 h 30	PAUSE-CAFÉ	
14 h 30 à 15 h 00	CINQUIÈME ATELIER: - *L'habileté à écrire*	. Principes de base pour développer l'habileté à écrire (chapitre V) . Évaluation de l'habileté à écrire . Procédures à suivre pour évaluer l'habileté à écrire . Observation des réactions affectives face à l'écriture

15 h 00 à 15 h 15	SIXIÈME ATELIER: - *Enseignement correctif en écriture*	. Interventions auprès des enfants qui manquent d'idées . Interventions auprès des enfants qui composent des textes courts . Interventions auprès des enfants qui ont peur de commettre des erreurs orthographiques
15 h 15 à 15 h 30	SEPTIÈME ATELIER: - *Organisation au niveau de l'école*	. Discussion
15 h 30 à 15 h 45	*Evaluation de la journée*	

9 h 00 à 9 h 15 PRÉSENTATION DE LA JOURNÉE

OBJECTIF DE LA PRÉSENTATION: METTRE EN PLACE LES CONDITIONS QUI ASSURERONT LE BON DÉROULEMENT DE LA SÉANCE D'ANIMATION

MOT DE BIENVENUE

- L'animateur ou l'animatrice se présente.
- Les participants se présentent (nom et fonction).
- Un carton identifie chaque participant.

matériel requis: -30 cartons
21 cm X 14 cm
-6 stylos feutre "marker" noirs

- L'animateur ou l'animatrice s'enquiert auprès des participants des informations qui leur ont été transmises par le ou la responsable quant à la nature de la présente séance d'inimation.

"Qu'est-ce qu'on vous a dit au sujet de cette séance d'animation?"

"Quels sont vos objectifs?"

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA JOURNÉE

- L'animateur ou l'animatrice présente l'horaire de la journée à l'aide d'un acétate.

matériel requis: -*acétate*

-*un rétroprojecteur et écran*

9 h 15 à 10 h 00 PREMIER ATELIER:

PLACE DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION

OBJECTIF DE L'ATELIER: PERMETTRE AUX PARTICIPANTS DE SITUER LE MODULE DANS L'ENSEMBLE DU PLAN D'ACTION

SITUATION DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION (INTRODUCTION ET CHAPITRE I)

- L'animateur ou l'animatrice décrit le contenu du module et le situe dans le plan d'action (voir introduction dans le cahier de l'animateur ou de l'animatrice);

- il (elle) présente la liste des modules;

- il (elle) précise le syntagme "difficulté mineure d'apprentissage en français" (Voir le cahier de l'animateur ou de l'animatrice au début du chapitre I);

- il (elle) distribue les cahiers aux participants et en explique le contenu et l'utilisation.

matériel requis: - *acétate*
- *cahier du participant ou de la participante*

ACTIVITÉ 1: SI TU M'AIDES, JE SERAI SEMBLABLE AUX AUTRES

OBJECTIF

- À l'aide de l'audio-vision, ramener le problème des difficultés mineureuses "à l'intérieur" de la classe.

DIFFICULTÉS:
- manifestations
- causes
- conséquences

- L'animateur ou l'animatrice demande aux participants de faire part de leurs commentaires, suite au visionnement.

- Un échange, une discussion suit.

matériel requis:
- *magnétophone Wollensak synchronisé*
- *projecteur à dispositives*
- *cahier du participant p. 7*

10 h 00 à 10 h 15 et 10 h 30 à 11 h 15 DEUXIÈME ATELIER:

- Rappel des mesures de prévention
- Objectifs de l'apprentissage du français

OBJECTIF DE L'ATELIER II: PROVOQUER CHEZ LES ENSEIGNANTS (ES) UN CHANGEMENT D'ATTITUDES FACE AUX DIFFICULTÉS

- RAPPEL DES MESURES DE PRÉVENTION (cahier du participant, p. 13)

10 h 15 à 10 h 30 PAUSE-CAFÉ

ACTIVITÉ II: ÉCHELLE D'ATTITUDES

TRAVAIL INDIVIDUEL

- L'animateur invite les participants à compléter les deux échelles d'attitudes dans le cahier du participant, p. 15 et 17

- Nouvelle vision des difficultés: - signal,
  - indice,
  - signe, (cahier du participant, p. 21)

- Objectifs de l'apprentissage du français et définition de l'habileté à lire et à écrire (cahier du participant, p. 21)

11 h 15 à 11 h 30 et 13 h 00 à 13 h 30 TROISIÈME ATELIER:

OBJECTIF DE L'ATELIER III: SENSIBILISER LES ENSEIGNANTS (ES) À DES MOYENS D'ÉVALUATION CONFORMES AU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

- *Principes de base pour développer l'habileté à lire (cahier du participant, p. 25)*

11 h 30 à 13 h 00 DÎNER

- Évaluation de l'habileté à lire (cahier du participant, p. 27)

ACTIVITÉ III: EXEMPLE D'INSTRUMENT D'ÉVALUATION CONFORME AU NOUVEAU PROGRAMME.

- L'animateur ou l'animatrice invite chaque participant (e) à passer le test "Un bon tour à mes parents" (cahier du participant, p. 28) puis à donner ses impressions sur ce test.

  N.B.: Les participants pourraient utiliser un test qui correspond au niveau enseigné.

- Procédures à suivre pour évaluer l'habileté à lire (cahier du participant, p. 29).

- L'observation des réactions affectives face à la lecture (cahier du participant, p. 31).

ACTIVITÉ IV: ÉCHELLE D'ATTITUDES FACE À LA LECTURE

TRAVAIL INDIVIDUEL

- Un ensemble d'attitudes est proposé aux participants (voir cahier du participant, p. 33). Ceux-ci choisissent les attitudes qu'ils aimeraient observer en classe et bâtissent leur échelle d'attitudes.

13 h 30 à 14 h 15 QUATRIÈME ATELIER: ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN LECTURE

OBJECTIF DE L'ATELIER IV: DONNER CERTAINS MOYENS POUR FACILITER L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN LECTURE

- Interventions auprès des enfants ayant des problèmes de discrimination ou qui font des inversions (cahier du participant, p. 35).

- Interventions auprès des enfants qui lisent toujours très lentement (cahier du participant, p. 36).

- Interventions auprès des enfants qui repèrent lentement un renseignement précis dans un texte (cahier du participant, p. 38).

ACTIVITÉ V: SUGGESTIONS POUR STIMULER LA LECTURE

- Des suggestions pour stimuler la lecture sont présentées dans le cahier du participant, p. 39 . Ce dernier choisit les suggestions dont il tient compte ou aimerait tenir compte dans sa classe. S'il utilise d'autres moyens que ceux indiqués, il les propose à l'ensemble des participants.

14 h 15 à 14 h 30 PAUSE-CAFÉ

14 h 30 à 15 h 00 CINQUIÈME ATELIER: L'HABILETÉ À ÉCRIRE

OBJECTIF DE L'ATELIER V: SENSIBILISER LES ENSEIGNANTS (ES) À DES MOYENS D'ÉVALUATION CONFORMES AU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

- Principes de base pour developper l'habileté à écrire (cahier du participant, p. 43).

- Évaluation de l'habileté à écrire (cahier du participant, p. 45).

- Procédures à suivre pour évaluer l'habileté à écrire (cahier du participant, p. 46).

- Observation des réactions affectives face à l'écriture (cahier du participant, p. 49).

15 h 00 à 15 h 15 SIXIÈME ATELIER: ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN ÉCRITURE

OBJECTIF DE L'ATELIER VI: DONNER CERTAINS MOYENS POUR FACILITER L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF EN ÉCRITURE

- L'animateur ou l'animatrice résume les interventions à faire auprès des enfants qui:

  . manquent d'idées (cahier du participant, p. 53)

  . composent des textes courts (cahier du participant, p. 54)

  . ont peur de commettre des erreurs orthographiques (cahier du participant p. 54).

15 h 15 à 15 h 30 SEPTIÈME ATELIER: ORGANISATION AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

OBJECTIF DE L'ATELIER VII: DISCUTER DE L'ORGANISATION CONCRÈTE D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUALISÉE DANS UN CADRE COLLECTIF.

- L'animateur anime une discussion portant sur les aspects suivants: organisation au niveau de l'école (souplesse dans les horaires, matériel adéquat, encadrement de certains élèves) et recours à divers intervenants (parents, pairs, personnes-ressources).

15 h 30 à 15 h 45 ÉVALUATION DE LA JOURNÉE

- L'animateur ou l'animatrice distribue le questionnaire d'évaluation et demande aux participants de le remplir.

- matériel requis: -30 questionnaires d'évaluation.

- L'animateur ou l'animatrice conclut la session sur un échange des impressions de la journée. Il demande, entre autres, aux participants s'ils ont atteint leurs objectifs.